

UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



A PRODUÇÃO ESCRITA SOBRE AUTOAVALIAÇÃO DE ESCOLAS EM
PORTUGAL (1986-2014)

Contributo para a compreensão da construção discursiva de uma política

Ana Catarina Pires Gonçalves

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Área de Especialidade Administração Educacional

Dissertação orientada pelo Prof. Doutor Luís Miguel Carvalho

2015

Para o meu pai,
que teria adorado estar comigo nesta aventura.

AGRADECIMENTOS

Ao professor Luís Miguel Carvalho pelo acompanhamento, pela exigência e pela paciência. Este trabalho é o resultado de um diálogo estimulante que me enriqueceu muito. Estou-lhe profundamente grata por isso.

À Manela e ao Luca, por me darem espaço para esta viagem e por estarem lá nos meus regressos.

A quem foi contribuindo para este processo, apoiando-me de mil formas diferentes, inspirando-me e fazendo-me rir: André, Eric, Fernanda, Fernando, Janja, João, Leanne, Nadia, Nati, Rita, Sadie, São, Sara, Trisha, Xana.

À Ana, à Filomena, à Manela e à Nati pelas leituras atentas e pelos comentários preciosos.

RESUMO

Este estudo é sobre autoavaliação de escolas (AAE). Encarando a autoavaliação de escolas em Portugal enquanto instrumento de ação pública, no quadro daquilo a que diversos autores apelidam de novos modos de regulação, analisa-se a produção escrita sobre a mesma no contexto académico (em teses, dissertações e artigos publicados em revistas científicas) e na tecnoestrutura do Ministério da Educação, com os objetivos de compreender, primeiro, quem são os autores e os espaços desta produção e, depois, quais os principais temas do conteúdo dos artigos sobre AAE publicados em revistas científicas em Portugal. Trata-se de um estudo de caráter qualitativo e interpretativo, que recorre à análise de conteúdo como principal técnica de análise de dados.

A análise da produção escrita sobre AAE permite afirmar que esta é marcada por aspetos conjunturais, mas é possível isolar aquilo que neste discurso é estável e persistente. Nos artigos publicados em revistas científicas, a AAE surge com a seguinte configuração discursiva: i) surgiu devido à pressão para a monitorização da qualidade, até 2009 devido às políticas de autonomia e descentralização e desde 2007 devido às influências internacionais; ii) serve para garantir a qualidade, promover a mudança e a melhoria e produzir conhecimento; iii) enfrenta dificuldades acima de tudo técnicas; e iv) deve orientar-se por uma racionalidade de tipo científico e pelo que está expresso na lei, importar modelos de contextos externos à escola e basear-se numa ampla participação.

O estudo identificou também: i) uma crescente diversificação de atores e espaços de produção sobre AAE; ii) uma narrativa que a concebe acima de tudo como opção técnica e racional e a trabalha na sua dimensão instrumental; e iii) uma construção discursiva que se caracteriza pela sedimentação de ideias, o que se manifesta na adição de ideias contrastantes ou na síntese-resolução de posições distintas, denotando uma procura de conciliação entre contrários.

Palavras-chave: análise de conteúdo; análise de discurso; autoavaliação de escolas; instrumento de ação pública; regulação da educação.

ABSTRACT

This dissertation is about school self-evaluation (SSE). Looking at SSE in Portugal as a public policy instrument, within what many authors describe as ‘new regulation modes’, this study analyses the written production on this subject generated in the academic context (theses, dissertations and journal articles) and in the Ministry of Education techno-structure. The aims are to understand, first, who are the actors and which are the settings of this written production and, secondly, which are the main themes of the articles on SSE on scientific journals on the area of Education in Portugal. It is a qualitative and interpretative study that uses content analysis as its main data analysis technique.

The analysis of the written production on SSE showed that it is marked by situational factors but it is possible, in any case, to point out what in its discourse is stable and persistent: i) SSE appeared due to pressures for quality monitoring, until 2009 due to autonomy and decentralization policies, and since 2007 due to international influences; ii) it is meant for quality assurance, change and improvement promotion, and knowledge production; iii) it faces difficulties mainly at the technical level; and iv) it should be guided by a scientific rationality and by the law, import models from outside schools and be based on a wide participation.

The study also identified: i) a growing diversity of actors and settings involved in the written production on SSE; ii) a narrative that conceives SSE above all as a technical and rational choice and works on its instrumental dimension; and iii) a discursive construction that is characterized by the sedimentation of ideas, which is observed in the addition of contrasting ideas or on the synthesis-resolution of distinct positions, denoting a search for conciliation between opposites.

Key-words: content analysis; discourse analysis; public policy instrument; regulation of education; school self-evaluation.

ÍNDICE

ÍNDICE DE QUADROS	VII
ÍNDICE DE GRÁFICOS	VII
ÍNDICE DE ANEXOS	VII
LISTA DE SIGLAS E ACRÓNIMOS	VIII
INTRODUÇÃO	1
I – PROBLEMÁTICA E METODOLOGIA	5
1. EMERGÊNCIA E TRAJETÓRIA DE PROGRAMAS DE AUTOAVALIAÇÃO DE ESCOLAS NO CONTEXTO NACIONAL	5
2. AUTOAVALIAÇÃO DE ESCOLAS COMO INSTRUMENTO E DISCURSO	8
2.1. NOVOS MODOS DE REGULAÇÃO	8
2.2. AÇÃO PÚBLICA E OS SEUS INSTRUMENTOS	14
2.3. A AUTOAVALIAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE AÇÃO PÚBLICA EM PORTUGAL	18
2.4. A POLÍTICA COMO DISCURSO E TEXTO	21
2.5. OS CONTEXTOS PROPÍCIOS AO ESTUDO DA DIMENSÃO DISCURSIVA DA AAE	23
3. METODOLOGIA	25
3.1. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO	25
3.2. PROPÓSITOS E EIXOS DE ANÁLISE	26
3.3. RECOLHA E TRATAMENTO DOS DADOS	27
II – RESULTADOS	39
1. EIXO I: ATORES E CONTEXTOS	39
1.1. TESES DE DOUTORAMENTO SOBRE AUTOAVALIAÇÃO DE ESCOLAS	39
1.2. ARTIGOS SOBRE AUTOAVALIAÇÃO DE ESCOLAS EM REVISTAS CIENTÍFICAS	45
1.3. DOCUMENTOS SOBRE AUTOAVALIAÇÃO DE ESCOLAS PUBLICADOS PELA IGE	50
2. EIXO II: ANÁLISE TEMÁTICA	53
2.1. QUE DEFINIÇÃO DE AUTOAVALIAÇÃO DE ESCOLAS TRANSPORTA?	53
2.2. COMO PROBLEMATIZA A AUTOAVALIAÇÃO DE ESCOLAS?	55
2.3. QUE MODELOS DE AÇÃO PROPÕE?	68
2.4. QUE FONTES DE LEGITIMAÇÃO CONVOCA?	80

III – LINHAS INTERPRETATIVAS E CONCLUSIVAS	83
1. EIXO I – ATORES E CONTEXTOS	83
2. EIXO II – ANÁLISE TEMÁTICA	86
3. NOTAS FINAIS SOBRE O CONTEÚDO DA PRODUÇÃO ESCRITA	90
4. PROLONGAMENTOS	92
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	97
TÍTULOS ANALISADOS	102
ANEXOS	109

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Contextos de análise	23
Quadro 2 – Eixos de inquirição e respetivas questões de pesquisa	26
Quadro 3 – Teses de doutoramento sobre avaliação de escolas	28
Quadro 4 – Sistema de categorias para a análise temática	33

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Teses de doutoramento sobre autoavaliação de escolas entre 1986 e 2014	40
Gráfico 2 – Local de produção das teses de doutoramento sobre autoavaliação de escolas	40
Gráfico 3 – Publicação anual de artigos sobre autoavaliação de escolas entre 1986 e 2014	45
Gráfico 4 – Autoria dos artigos sobre autoavaliação de escolas	46
Gráfico 5 – Tipo de artigos sobre autoavaliação de escolas	49
Gráfico 6 – Publicação anual de documentos sobre autoavaliação pela IGE em função do programa	51
Gráfico 7 - Publicação anual de documentos sobre autoavaliação de escolas pela IGE em função do tema	51

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO I – Dissertações de mestrado sobre autoavaliação de escolas
ANEXO II – Artigos sobre avaliação de escolas publicados em revistas científicas
ANEXO III – Documentos sobre autoavaliação de escolas publicados pela IGE
ANEXO IV – Grelha de análise de conteúdo
ANEXO V – Análise de conteúdo – Definições
ANEXO VI – Análise de conteúdo – Problematização
ANEXO VII – Análise de conteúdo – Modelos
ANEXO VIII – Grelha de tratamento das unidades de registo – Problematização e Modelos
ANEXO IX – Grelha de tratamento das referências bibliográficas - Legitimação

LISTA DE SIGLAS E ACRÓNIMOS

AAE – Autoavaliação de escolas

AEE – Avaliação externa de escolas

AVES – Programa de avaliação externa de escolas da Fundação Manuel Leão

BESP – *Benchmarking* das Escolas Secundárias Portuguesas

CAF – Common Assessment Framework

CIPP – Context, Input, Process and Product

CNE – Conselho Nacional de Educação

EFQM – European Foundation for Quality Management

ESSE – Effective School Self-Evaluation

EURYDICE – Rede de informação para a educação da Comissão Europeia

GEP – Gabinete de Estudos e Planeamento

GTAE – Grupo de trabalho para a avaliação de escolas

GTAAE – Grupo de trabalho para a avaliação externa de escolas

IAP – Instrumento de ação pública

IGE – Inspeção Geral da Educação

IIE – Instituto de Inovação Educacional

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

ME – Ministério da Educação

OCDE – Organização para o Desenvolvimento e Cooperação Económico

QUALIS – Projeto de autoavaliação de escolas na Região Autónoma dos Açores

SICI – Standing International Conference of Inspectorates

INTRODUÇÃO

Este estudo é elaborado no âmbito da área de especialidade de Administração Educacional do mestrado em Ciências da Educação do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Trata-se de um estudo que se debruça sobre a autoavaliação de escolas em Portugal, a partir de uma análise das políticas sob o prisma da ação pública.

Na perspetiva aqui adotada, as políticas são necessariamente analisadas quer ao nível das autoridades públicas, quer quanto à ação dos atores em diversos contextos significativos para a produção dos textos e para o desenrolar dos processos das políticas. Com este ponto de partida, concebendo a autoavaliação de escolas (AAE) como um instrumento de ação pública – conceito que permite analisar práticas e racionalidades conjuntamente – e procurando contribuir para a compreensão da sua dimensão discursiva, procede-se a uma análise da produção sobre AAE em Portugal. Começa-se por identificar atores e espaços de produção e circulação de um conjunto de documentos oriundos quer da literatura académica, quer da tecnoestrutura do Ministério da Educação, para depois concentrar a análise nos artigos publicados em revistas científicas, procurando compreender os principais temas dos mesmos.

Inicialmente pensado com o ousado título ‘A construção do discurso da autoavaliação de escolas em Portugal’, este estudo evoluiu para algo menos ambicioso. Nesta evolução o objetivo foi progressivamente sendo transformado em algo menos vasto, por um lado quanto à extensão e origem do material empírico e, por outro, quanto ao trabalho de análise propriamente dito. Quanto à primeira redução, a ideia inicial seria proceder à análise temática de documentos oriundos de pelo menos dois distintos contextos. Quanto à segunda, o primeiro *design* incluía um terceiro eixo de pesquisa dedicado à análise de discurso.

Em todo o caso, o foco na construção discursiva que atravessa a produção sobre AAE em Portugal manteve-se presente, assim como acompanhou todo o processo uma pesquisa em torno das questões metodológicas relativas ao suprimido terceiro eixo de análise que em muito enriqueceu esta pesquisa, por manter viva uma reflexão sobre como melhor proceder para compreender as políticas públicas, em particular na sua dimensão discursiva. Dar-se-á conta destas inquietações no capítulo final do documento.

A trajetória da autoavaliação de escolas em Portugal demonstra um processo em construção, com um corpo de conhecimentos variado a ser mobilizado mas também

construído em torno da mesma, e revela uma variedade de espaços e atores implicados nesse processo. Esta dinâmica em torno de uma ‘política concreta’ que apresenta alguma novidade, quer pelo seu conteúdo, quer pela forma como é construída, como será discutido posteriormente, é sedutora em termos de análise de políticas, quando se procura descrever e compreender as transformações nos modos de regulação a que estamos a assistir na atualidade.

Para além do anterior, um mapeamento das teses elaboradas sobre o tema permitiu identificar uma predominância de pesquisas no âmbito dos estudos das organizações educativas, havendo portanto aquilo que se poderia considerar uma lacuna no estudo da autoavaliação de escolas em Portugal no âmbito da análise das políticas educativas. Embora existam já em Portugal variados trabalhos que, no âmbito da análise das políticas educativas, mobilizam o quadro teórico que aqui se mobiliza e existam também diversos trabalhos sobre a AAE, o cruzamento desta temática com aquele quadro está ainda por explorar.

Assim sendo, este estudo torna-se pertinente pela sugestão de que se trata de um bom objeto para analisar no âmbito mais vasto dos novos modos de regulação e pelo vazio que se deteta na análise da temática com a perspetiva aqui adotada.

Este documento está organizado em três partes. Numa primeira parte – Problemática e Metodologia – começa-se por descrever o percurso dos programas de autoavaliação de escolas em Portugal e passa-se a perspetivar o tema no âmbito da análise das políticas educativas, clarificando o quadro teórico com base no qual o estudo se desenvolve. De seguida esclarece-se as opções metodológicas, o propósito do estudo, seus eixos de inquirição e questões de pesquisa, assim como os procedimentos adotados na constituição e na análise do *corpus*.

Numa segunda parte – Resultados – descreve-se os resultados obtidos com a análise dos documentos reunidos. Num primeiro momento, apresenta-se os resultados relativos ao primeiro eixo de inquirição, que se debruça sobre três distintos conjuntos de textos – teses de doutoramento sobre autoavaliação de escolas; artigos sobre autoavaliação de escolas em revistas científicas na área da Educação; documentos sobre autoavaliação de escolas publicados pela Inspeção-geral da Educação. Os dados estão organizados em torno de cada *corpus* e a sua apresentação é auxiliada por um conjunto de gráficos que ilustra as

características dos documentos, nomeadamente quanto à distribuição da publicação dos mesmos ao longo do intervalo estudado.

Num segundo momento, apresenta-se os dados relativos ao segundo eixo de inquirição, que se debruça apenas sobre o *corpus* constituído por artigos sobre autoavaliação de escolas em revistas científicas da área da Educação. Os dados estão organizados em função das quatro questões de pesquisa que derivam deste segundo eixo de análise. Tratando-se de resultados obtidos a partir de um trabalho de análise de conteúdo, a sua apresentação recorre a trechos dos textos analisados e remete o leitor para um conjunto de grelhas que poderão ser consultadas em anexo.

Na terceira e última parte – Linhas Interpretativas e Conclusivas – dá-se a conhecer as principais conclusões que resultaram deste estudo. Primeiro concentra-se o olhar em cada questão de partida, em dois capítulos que se debruçam cada um sobre seu eixo de inquirição, procurando reunir as linhas interpretativas que esboçam uma resposta para cada uma delas. Passa-se depois a um olhar que vai para além das questões de pesquisa, deixando algumas ideias que permitem elaborar um pouco mais sobre a produção analisada, e que aparecem como pertinentes na análise da forma como esta literatura é construída e a AAE narrada. Dar-se-á ainda espaço a um momento que pretende retomar o ‘fio perdido’ neste processo de investigação, como forma de abrir portas a trabalhos futuros.

I – PROBLEMÁTICA E METODOLOGIA

Nesta primeira parte pretende-se dar corpo à problemática e apresentar o *design* metodológico. Descreve-se, num primeiro momento, a trajetória dos programas de autoavaliação de escolas em Portugal, para passar depois a perspetivar o tema no âmbito da análise das políticas educativas. Por último, expõe-se as opções metodológicas que estão na base do presente estudo.

1. EMERGÊNCIA E TRAJETÓRIA DE PROGRAMAS DE AUTOAVALIAÇÃO DE ESCOLAS NO CONTEXTO NACIONAL

A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº46/1986) previa já no seu artigo 49º que o sistema educativo deveria “ser objecto de avaliação continuada”, mas até 2002 esta avaliação não foi regulamentada. Surgiram, no entanto, a partir do início da década de noventa, uma variedade de projetos e programas de autoavaliação ou de avaliação externa de escolas, incentivados quer por organismos públicos (IGE, Instituto de Inovação Educacional), quer por fundações ou associações (Fundação Manuel Leão, Associação Nacional de Escolas Profissionais) e dirigidos tanto à generalidade das escolas, como a segmentos específicos (escolas profissionais, escolas particulares, escolas secundárias, etc.): Observatório da Qualidade da Escola, Projeto Qualidade XXI, Programa de Avaliação Integrada das Escolas, Modelo de Certificação de Qualidade nas Escolas Profissionais, Projeto “Melhorar a Qualidade”, Programa AVES – Avaliação de Escolas Secundárias, Efectividade da autoavaliação das Escolas, entre outros (Azevedo, 2007).

De entre as iniciativas referidas, Simões (2010) destaca o Programa de Avaliação Integrada das Escolas, que decorreu entre 1999 e 2002, como um marco importante na implementação das políticas públicas de avaliação de escolas, por disseminar a ideia de avaliação institucional, por marcar uma mudança de paradigma na atuação da Inspeção Geral da Educação (IGE) e do modo de regulação da educação e por ativar a discussão em torno de diferentes referenciais de regulação (p. 56). Mas uma mudança de governo¹ põe fim ao programa em 2002, quando apenas cerca de 30% das escolas tinham sido avaliadas.

A Lei nº 31 de dezembro de 2002 vem regulamentar o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior mas, embora o seu título deixe transparecer um âmbito significativamente alargado, restringe-se à avaliação das escolas e deixa de lado a

¹ De um governo centro-esquerda (XIV Governo Constitucional) para um governo centro-direita (XV Governo Constitucional).

avaliação dos vários níveis da administração educativa e a avaliação das políticas educativas. Esta lei aprova um sistema de avaliação de escolas composto por uma avaliação externa e uma autoavaliação mas não explicita a relação entre ambas e deixa por definir alguns conceitos importantes, como o de padrões de qualidade que deveriam guiar a autoavaliação. Talvez por isso mesmo tenha começado por não suscitar interesse nas escolas, a quem a tutela também acaba por nada exigir nos anos que se seguem (Simões, 2010, p. 56).

Só em 2006 é constituído o Grupo de Trabalho de Avaliação das Escolas (GTAE) com o objetivo de definir um modelo de avaliação externa de escolas (AEE), que engloba uma componente de avaliação externa, uma outra de autoavaliação e ainda a articulação entre ambas. O GTAE ficou também incumbido de aplicar o modelo a uma amostra de escolas voluntárias e de produzir recomendações para a sua generalização (Azevedo, 2007). Esta foi a primeira vez que a IGE incumbiu um grupo de trabalho desta natureza de conceber todo um conhecimento diretamente aplicável na sua ação. O GTAE é concebido como um grupo de peritos, oriundos quer da própria IGE, quer de universidades, que são vistos como capazes de mobilizar toda uma diversidade de conhecimentos (em grande parte oriundos de experiências ou recomendações internacionais) e devolver um conhecimento pericial de volta à entidade que o constituiu (Afonso, N. & Costa, 2011).

Desde 2006 e até 2012, a IGE aplicou o modelo construído pelo GTAE, explicitado no *Relatório final da actividade do Grupo de Trabalho para a Avaliação das Escolas* (Ministério da Educação, 2006). Neste modelo, organizado em cinco domínios de avaliação, a autoavaliação – definida na Lei nº 31/2002 como obrigatória, de desenvolvimento permanente e uma base para a avaliação externa – surge como um passo preliminar, uma fase em que a escola recolhe e analisa informação sobre si própria. O documento resultante deste processo é apresentado à equipa de avaliação externa, constituindo mesmo um dos domínios de avaliação da mesma. É ainda pedido à escola que construa um texto que constitua “uma síntese que faz de si mesma” (Azevedo, 2007, p. 5) com base no instrumento *Tópicos para a apresentação da escola* fornecido pela IGE, que constitua uma ponte entre a autoavaliação e a avaliação externa. A tónica é colocada na necessidade de melhoria da qualidade das escolas e nas potencialidades da autoavaliação, apoiada pela avaliação externa, para essa desejada melhoria.

Para alguns autores, as escolas passaram a desenvolver processos de autoavaliação desde que foi lançado este modelo de avaliação de escolas, sob a pressão da avaliação externa

(Simões, 2010) e numa lógica de secundarização da primeira em relação à segunda (Afonso, A. J. 2010). Os modelos utilizados são variados, visto os normativos não obrigarem a um modelo específico, e vão desde modalidades mais estandardizadas, como o *Common Assessment Framework*² (CAF), inclusivamente recorrendo a uma oferta de empresas que se tem vindo a desenvolver no mercado, a modelos que alguns autores consideram mais participados e mais congruentes com a especificidade da organização escolar (Afonso, A. J. 2010; Simões, 2010). Estes modelos oriundos de quadros de referência diversificados indiciam a construção de uma diversidade de conhecimentos, eventualmente discordantes entre si, na qual estarão provavelmente envolvidos uma diversidade de atores.

Em 2011 cumpriu-se o primeiro ciclo de avaliação de escolas, todos os estabelecimentos de ensino foram portanto avaliados, e constituiu-se um novo grupo de trabalho para preparar o novo ciclo avaliativo, que veio introduzir algumas alterações. De entre estas, é de salientar o facto de ter sido construído um novo quadro de referência da avaliação externa, agora com três domínios de avaliação em vez dos cinco anteriores que “pretendeu ser (i) mais simples e selectiva, (ii) mais valorizadora das dimensões de resultados e de prestação do serviço educativo e (iii) moderadora do peso das dimensões da organização e da gestão a que, até agora, correspondiam três dos cinco domínios de avaliação” (Ministério da Educação, 2011, p. 22).

Carvalho, Costa e Viseu (2014) identificam nas alterações entre o primeiro e o segundo ciclo avaliativo um aumento da preocupação com o impacto da AEE nos resultados dos alunos e nos processos de gestão das escolas, que se revela nomeadamente na obrigatoriedade de apresentação de um plano de melhoria e na flexibilidade no intervalo entre avaliações, que agora varia em função dos resultados obtidos pela escola na avaliação. Estes autores identificam ainda um aprofundamento da dependência da AAE em relação à AEE neste novo ciclo avaliativo, que substitui o fomento da autoavaliação e da autonomia por um foco nos progressos das aprendizagens. Há ainda a assinalar o novo nível de avaliação acrescentado à escala – excelente – que pretende possibilitar o reconhecimento de casos excepcionais.

² O Common Assessment Framework é um modelo europeu específico para a Administração Pública, divulgado e incentivado em Portugal pela Direção-geral da Administração e do Emprego Público, que foi desenvolvido a partir do modelo dito ‘de excelência’ desenvolvido pela European Foundation for Quality Management (EFQM) para avaliar a melhoria da qualidade de todo o tipo de organizações.

2. AUTOAVALIAÇÃO DE ESCOLAS COMO INSTRUMENTO E DISCURSO

Neste capítulo pretende-se enquadrar a autoavaliação de escolas num movimento mais amplo nas políticas educativas em direção a novos modos de regulação. Começa-se por fazer referência a trabalhos que analisam a emergência desses novos modos de regulação, mobilizando por um lado literatura sobre os modos de regulação pós-burocráticos e, por outro, literatura em torno do conceito de governança. Pretende-se identificar um conjunto de tendências observáveis nas políticas educativas sem descrever uma transformação homogênea e bem definida nos seus conteúdos e práticas. Passar-se-á depois à conceção de instrumento de ação pública enquanto ferramenta analítica útil na análise das políticas da atualidade, que nomeadamente convida à análise da dimensão discursiva destas últimas. Depois de procurar esclarecer como é concebida a autoavaliação das escolas em Portugal à luz destas perspetivas, passa-se ainda a examinar o que se entende pela sua dimensão discursiva e identificam-se os contextos onde se pensa ser útil analisar a mesma.

2.1. Novos modos de regulação

Apesar das diferenças identificadas entre países, a referência à emergência generalizada de novos modos de regulação em educação é uma constante na literatura das últimas décadas (Maroy, 2004, 2009; Barroso, 2005; Ball, 2012; Bailey, 2013; Sellar & Lingard, 2013; entre outros).

Em busca de novas fontes de legitimidade (Lascoumes & Les Galés, 2007) num contexto de crise do Estado providência (uma crise discursivamente construída, pelo menos em parte), o Estado tem vindo a afastar-se do papel de único provedor em educação, ao mesmo tempo que uma variedade de atores – privados e filantrópicos – têm vindo a assumir de bom grado um lugar na oferta do serviço educativo (Olmedo, Bailey & Ball, 2013). De facto, apesar de no período pós guerra se ter verificado um certo consenso em torno da ideia de educação como um “serviço público financiado por dinheiros públicos” (Olmedo et al., 2013, p. 492), alguns autores têm mostrado que nas últimas décadas se vem verificando uma abertura crescente dos governos a outros atores na provisão do serviço educativo, um pouco por todo o mundo (Nambissan & Lall, 2011; Olmedo et al., 2013).

Mas a investigação tem mostrado também que a presença destes outros atores se tem vindo a estender a todos os níveis e fases da política educativa e que novos e complexos padrões de relação entre estes estão a surgir, assim como novas tendências quanto ao conteúdo das políticas (Maroy, 2004) e quanto à teorização sobre a natureza da relação entre Estado e

sociedade (Lascoumes & Les Galés, 2007; Bailey, 2013). Estas reformas têm sido descritas na literatura como uma mudança – enquanto alguns se referem a uma mudança em direção à governança (Ball, 2012; Bailey, 2013; Olmedo et al., 2013; Sellar & Lingard, 2013), outros têm vindo a falar da emergência de um modelo de regulação pós-burocrático (Maroy, 2004; Barroso, 2005).

Maroy (2004), no relatório final do projeto Reguleducnetwork³, refere um conjunto de convergências observadas entre cinco países europeus que foram estudados quanto à evolução dos modos de regulação dos seus sistemas educativos e afirma que o regime burocrático-profissional de regulação⁴ presente nos cinco países estava a sofrer algumas transformações. De acordo com Maroy (2004, 2009), as características dessa evolução comuns aos cinco países relacionam-se com seis tendências políticas principais: 1) aumento da autonomia das escolas; 2) procura de um equilíbrio entre centralização e descentralização; 3) intensificação de mecanismos de avaliação externa das escolas e dos sistemas educativos; 4) promoção da escolha parental; 5) diversificação da oferta escolar; 6) aumento do controlo do trabalho dos professores. É portanto possível falar, apesar das diferenças encontradas, de uma regulação pós-burocrática emergente, organizada em torno de dois distintos modelos: o Estado avaliador e o quase-mercado.

Em ambos os modelos – quase-mercado e Estado avaliador – o Estado mantém para si um papel central, nomeadamente na definição de objetivos nacionais e currículos, mas delega nas escolas e noutras entidades as decisões de como levar a cabo esses objetivos (Maroy, 2004). Para assegurar a qualidade do sistema, na regulação de quase-mercado o Estado estabelece um sistema de tipo mercado, em que a informação ao cliente e a escolha, assim como a competição entre fornecedores, assumem um importante papel. No caso do Estado avaliador, a relação entre as escolas e o Estado é contratual, uma vez que são negociados objetivos e resultados concretos e é criado um sistema externo de avaliação de performances. É possível afirmar que no primeiro caso se desenvolve uma cultura

³ O projeto Reguleducnetwork foi desenvolvido entre 2001 e 2004 com a coordenação de Christian Maroy da Université Catholique de Louvain, em parceria com sete equipas de investigação de cinco países: Inglaterra, Bélgica, França, Hungria e Portugal. O seu objeto de estudo foi “a evolução dos modos de regulação dos sistemas educativos dos cinco países e (...) os seus efeitos nos processos de produção das desigualdades sociais encontradas nas escolas (secundárias) (...)” (Maroy, 2004, p. 3; Barroso, 2006).

⁴ O modelo burocrático profissional desenvolveu-se nos séculos XIX e XX com o avanço do Estado educador (Barroso, 2000; Maroy & Dupriez, 2000; Maroy, 2004), baseado numa aliança (embora não livre de tensões) entre Estado e professores (Barroso, 2005): “Por um lado, a regulação é baseada em regras burocráticas gerais e *standardizadas*, por outro, a profissão docente tem um poder colectivo sobre o conteúdo do seu trabalho (quanto a questões pedagógicas) e sobre as suas condições de trabalho através dos seus representantes.” (Maroy, 2009, p. 72)

competitiva, enquanto no segundo se desenvolve uma cultura avaliativa (Maroy, 2004), ambas relacionáveis como o que Ball (2012) apelida de tecnologias de performatividade⁵.

Em qualquer dos casos a importância dos resultados e da eficiência substitui a primazia da lei. “A racionalidade permanece valorizada, mas é progressivamente reduzida a uma racionalidade instrumental” (Maroy, 2009, p. 77). As antigas formas de controlo da conformidade às normas são substituídas por novas formas de coordenação que promovem normas de referência, avaliação e competição. Mas o regime burocrático permanece presente e forte, uma vez que são produzidas grandes quantidades de leis e regulamentos e que cresce a presença dos tribunais na resolução de conflitos. A forte presença do Estado continua a fazer-se sentir também ao nível da definição de normas de referência, no estabelecimento de contratos e mesmo na atribuição de autonomia de forma *top-to-bottom*.

Embora cada vez mais o Estado contratualize e monitorize em vez de diretamente prover serviços educativos, isso não significa que esteja a desaparecer ou a tornar-se mais fraco. Aqueles outros papéis podem ser vistos como novas formas de o Estado alcançar os seus objetivos, ou antes não simplesmente *novas formas* mas uma diversificação de formas, uma vez que o controlo direto continua a ser uma possibilidade, embora num contexto em que o Estado é dependente de uma variedade de outros elementos que formam uma rede de interdependências: “claramente, os mais antigos e diretos métodos de comando hierárquicos de governo não foram totalmente substituídos pela governança em rede (...) mas há um número crescente de elementos de hibridez, cruzamento, ofuscamento e instabilidade no processo de governança” (Ball & Junemann, 2011, p. 646). Portanto o que é realmente novo é esta combinação ou sobreposição, que vai ao encontro do que Maroy (2004) afirma sobre o modelo pós-burocrático de regulação: trata-se acima de tudo de uma coexistência entre práticas burocráticas, pós-burocráticas e mesmo pré-burocráticas.

Para além da hibridez entre métodos de governo mais recentes e mais tradicionais referida por Ball and Junemann (2011) e também por Maroy (2004), uma hibridação dos tipos de relação é também referida pelos investigadores (Ball, 2009; Olmedo et al., 2013). É para

⁵ Ball (2012) afirma que devemos pensar na performatividade como uma ideia que se refere quer aos sistemas de gestão da performance, quer ao impacto que estes têm ao nível das subjetividades: “a performatividade facilita e requer o redesenho reflexivo das organizações [que são] capacitadas para pensar diferentemente sobre si próprias em termos da, ou em relação à, sua performance” (p.30) mas também “nos convida e incita a tornarmo-nos mais eficazes, a trabalharmo-nos, a melhorarmo-nos e a sentirmo-nos culpados ou inadequados se não o fizermos, [num] quadro de julgamento em que aquilo que ‘melhoria’ e eficácia significam é determinado para nós e ‘indicado’ por nós em termos de qualidade e produtividade” (p.30).

descrever esta variedade que a palavra ‘heterarquia’ tem sido usada na literatura, para ilustrar não propriamente todo um novo tipo de relação mas sim a coexistência de tipos de relação diferentes.

A heterarquia é definida como uma rede complexa de interdependências de natureza variada (Olmedo et al., 2013). Mais uma vez, ao afirmar que a hierarquia é substituída pela heterarquia, Ball (2009) não pretende indicar que um tipo de relação completamente novo vem substituir integralmente um tipo antigo de relação. A noção de heterarquia refere-se a uma combinação de diferentes tipos de relação, quer mais verticais como mais horizontais, melhor ilustrada com a ideia de uma rede de redes, cada uma com a sua própria racionalidade e relação particular com o resto do sistema (Jessop, 2002, cit. in Olmedo et al., 2013). Nestas redes, o conhecimento e os recursos circulam de formas frequentemente contrastantes com as das hierarquias clássicas, por isso as relações de poder necessitam de ser reorganizadas.

Esta é uma das características principais dos novos modos de relação referida pela maioria dos autores – o facto de que estamos perante novas configurações de poder, em que o Estado de alguma forma se mantém forte (nos casos em que existe um Estado forte) mas ao mesmo tempo participa em relações de tipo mais horizontal em todos os níveis da política educativa. A governança heterárquica torna possível o aparecimento de novas formas de governar a educação, nomeadamente oferecendo “novas oportunidades e espaços para a comercialização e o lucro, numa variedade de formas diretas e indiretas, [que] também estão a provocar uma transformação mais ampla ao nível dos significados e das práticas educativas e do perfil do profissional de educação” (Olmedo et al., 2013, p. 493). Ball (2012) desenvolve a ideia de um ‘currículo neoliberal de reforma’ para se referir à transformação do setor público em direção ao emulado modelo do setor privado, o que passa por “aprender a confrontar as suas pretensas inadequações” (p.30), assim como por desenvolver novas sensibilidades, valores e práticas que estão incluídas nos ensinamentos oriundos do mercado.

No entanto, Triantafyllou (2004) afirma que o exercício de poder em rede que encontramos na governança não é propriamente novo, no sentido em que o Estado já vinha perdendo o seu lugar fixo no topo da hierarquia de governo desde o fim do absolutismo. Este autor considera que o que é realmente novo é o incitamento à autonomia e à responsabilidade que procura levar as organizações a “governarem-se a si próprias de acordo com normas de

eficiência, *accountability* e transparência e os indivíduos a governarem-se a si próprios de acordo com normas de civilidade, riqueza e bem-estar” (p.11) – a “autonomia como um modo particular de governo” (p.6). A governança, centrada na autonomia e na responsabilidade, deve então ser encarada como um conjunto de racionalidades e tecnologias que constituem a concepção neoliberal de governo (Triantafillou, 2004). Esta governamentalidade neoliberal – acima de tudo relacionada com a formação da subjetividade – “aspira à produção e à formação de sujeitos solícitos, autogovernados e empreendedores” (Olmedo et al., 2013, p. 507). As tecnologias de performatividade afiguram-se centrais nesta governamentalidade neoliberal, uma vez que são formas poderosas de controlo que criam uma “liberdade bem regulada” (Rose, 1999, cited in Ball, 2012, p. 145).

Também Ball e Junemann (2011), referindo-se à realidade da Inglaterra, afirmam que apesar de existir uma maior diversidade de autores e instituições envolvidos no planeamento e na implementação de políticas, é possível identificar um “conjunto específico de ideias e discursos insistentes e repetitivos (...) [que] assumem um papel significativo crescente na reforma e ‘transformação’ da educação do setor público atual” (p. 647). Assim, apesar de os atores e as instituições tenderem agora a ser, como vimos, diversos e de origens significativamente diferentes, o discurso articulado em torno da política educativa parece estar a estreitar-se significativamente. Este discurso sempre presente parece girar em torno da articulação dos pilares neoliberais: liberdade económica, intervenção estatal limitada⁶ e responsabilidade individual (Bailey, 2013).

Retomando Maroy (2004), na prática ambos os modelos pós-burocráticos são combinados de diversas formas. Mas pode também ser argumentado que, devido quer às suas similitudes, quer às múltiplas realidades que as suas combinações configuram, não se trata de facto de dois distintos modelos mas antes de duas variantes de governança, entendida como algo entre o Estado burocrático e o mercado (Maroy, 2004). Outros autores também não distinguem modelos enquanto tal, referindo-se antes a uma variedade de arranjos nacionais de governança que apresentam um conjunto de características comuns mas também divergências. Estas diferenças espelham interceções particulares entre, por um lado, situações e atores nacionais e, por outro, tendências (neoliberais) globais (Maroy,

⁶ Apesar desta narrativa neoliberal sobre a redução da intervenção do Estado, como referido atrás o Estado é no entanto bastante ativo em termos, por exemplo de criação de mercados, vigilância e *benchmarking*, conduzindo à distância e “inci[tando] as pessoas a governarem-se a si próprias” (Bailey, 2013, p. 816). Como afirma Ball (2012), o estado é particularmente ativo na formação das subjetividades.

2004). Portanto, embora uma mesma articulação discursiva atravessasse múltiplas realidades nacionais e apesar de os novos modos de governança serem fortemente promovidos por redes e organizações internacionais (Sellar & Lingard, 2013), estes processos não podem ser vistos simplesmente como algo que se propaga “de um país a outro como uma epidemia (...) sem um processo de tradução” (Maroy, 2004, p. 44).

Simons, Olssen, e Peters (2009) defendem que à medida que a comparação e o *benchmarking* se tornam modos de governança – o que possivelmente convida os investigadores a prestar atenção às continuidades entre países – a investigação crítica em política educacional deve deslocar o seu foco da comparação centrada no Estado para a tradução aos diferentes níveis. Fazê-lo – focar-se nos processos de tradução (Simons et al., 2009) e de hibridação (Maroy, 2009) – é permitir que a pesquisa ganhe uma distância em relação a essas práticas de comparação que são o cerne da governança e assim criar condições para constituir como objeto de estudo essas mesmas práticas. De forma semelhante, não se referindo à dinâmica internacional-nacional mas à análise passado-presente, Ball e Junemann (2011) também afirmam que o desafio é atender ao que é diferente e ao que permanece similar quando se analisa a governança – observar tanto as continuidades quanto as discontinuidades. Estas preocupações podem ser vistas como desafios para a análise da política educativa (Simons et al., 2009), mas são também importantes na prevenção da construção de um discurso que descreve um novo mundo homogêneo e que ao fazê-lo de algum modo reforça a constituição de um regime de verdade neoliberal global que tem vindo a tomar forma (Santos, 2011).

Inscrevendo a AAE em Portugal na análise que acima se fez das políticas de educação da atualidade num quadro de emergência de novos modos de regulação, de seguida o foco concentra-se nos seus instrumentos, uma vez que estes podem ser descritos como a materialização da política – não apenas, e nem mesmo principalmente, uma manifestação técnica, como se verá de seguida, mas antes como um dispositivo simbólico, carregado de significado, cuja análise permite compreender as racionalidades apenas a políticas particulares. Estes instrumentos revelam uma ideia da relação entre Estado e sociedade, o que constitui uma boa razão, como afirmam Lascoumes e Le Galés (2007) e Bailey (2013), para que este conceito seja considerado como particularmente interessante para a análise dos novos modos de regulação, uma vez que ilumina o que é novo – no caso de existir algo novo – na teorização sobre aquela relação na mudança que parece estar a acontecer. Será necessário, contudo, começar por introduzir a noção de ação pública, que permitirá uma

visão mais complexa das políticas educativas, esclarecendo a perspetiva com que no presente estudo se analisa a AAE em Portugal e abrindo caminho para uma discussão em torno do conceito de instrumento de ação pública.

2.2. Ação pública e os seus instrumentos

O aparecimento do termo ação pública no estudo das políticas públicas significa uma mudança em direção a “uma visão mais complexa da política pública e dos seus intervenientes” (Carvalho, 2013, p. 3) mas talvez também se relacione com as alterações nas práticas políticas decorrentes da reconfiguração do papel do Estado (Commaille, 2004 cit in Carvalho, 2013). Trata-se de um conceito que identifica as políticas públicas como processos em que intervêm variados atores e que acontecem em variados contextos, desde os mais locais aos supranacionais, afastando-se da ideia de política pública enquanto monopólio da ação estatal e sublinhando a multiplicidade de interesses em todos os níveis da construção destes processos. Não se trata apenas de perceber como são encontradas e levadas à prática determinadas soluções mas também, por um lado, de analisar a forma como são coletivamente definidos os problemas numa sociedade que é hoje extremamente complexa (Carvalho, 2013, p. 4) e, por outro, de sublinhar as dimensões textuais e processuais das políticas (Ball, 2006).

A abordagem da ação pública introduz uma nova perspetiva com consequências ao nível da escolha de objetos de estudo e nos instrumentos de análise mas não oferece propriamente uma teoria, métodos ou conceitos próprios (Carvalho, 2013, p 9). É portanto necessário mobilizar quadros conceptuais e ferramentas mais concretas, por isso se discute de seguida o conceito de instrumento de ação pública.

Para Lascoumes e Le Galés (2004), a análise dos instrumentos de ação pública, que só faz sentido no contexto de uma abordagem das políticas pelo conceito de ação pública, permite deslocar o foco dos objetivos e conteúdos das políticas públicas para se focar nos instrumentos que estruturam os programas dessas políticas. Este conceito de instrumento de ação pública (IAP) põe a descoberto dimensões da ação pública de outra forma pouco visíveis, permitindo “um trabalho de desconstrução através dos instrumentos” (p.13).

Estes autores sublinham a dimensão axiológica e ideológica dos instrumentos, o que desconstrói a sua aparência puramente técnica, concebendo um IAP como “um dispositivo ao mesmo tempo técnico e social que organiza relações específicas entre o poder público e os seus destinatários em função das representações e dos significados de que é portador”

(Lascoumes & Le Galés, 2004, p. 13). Assim, os IAP transportam uma conceção de sociedade e da relação entre Estado e sociedade – um discurso. Mas eles são construídos como algo despolitizado, talvez mais e mais à medida que os modos de regulação se transformam em direção a formas que Lascoumes e Le Galés (2007) apelidam de mais descentralizadas e mais racionalizadas.

Talvez esta despolitização possa ser identificada com o que nos diz Foucault sobre a naturalização dos objetos operada por um discurso, que ao construí-los oculta necessariamente essa construção. O técnico esconde o ideológico, numa operação talvez ela própria carregada de ideologia, o que pode significar que a reconfiguração do Estado a que estamos a assistir exprima mais uma desresponsabilização e uma despolitização generalizada do que propriamente uma transformação (Carvalho, 2013). O que está então em cima da mesa na entrada pelos instrumentos no estudo da ação pública é a sua materialidade, “o que está em causa são as modalidades concretas de exercício do poder” (Lascoumes & Simard, 2011, p. 6).

Uma vez que está enraizado na perspetiva de ação pública, no trabalho de Lascoumes e Le Galés (2004) é seriamente tido em conta o papel de um vasto conjunto de atores e contextos no processo de construção e implementação de uma política. A política é, pois, vista como um processo coletivo, em que o Estado não é a única fonte de formulação de problemas e de conceção de soluções. Como referido atrás, a racionalidade neoliberal abrange o mercado e a sociedade civil enquanto atores-chave neste processo, o que pode significar que esta abordagem é particularmente adequada para analisar as políticas públicas na atualidade.

O conceito de IAP não é aqui tomado como o de ‘uma ferramenta que linearmente faz com que as pessoas façam certas coisas’. Uma abordagem de ação pública pela entrada dos seus instrumentos é útil por permitir que práticas e racionalidades sejam analisadas conjuntamente, mas é importante ter em mente que não há relação necessária nem direta entre determinadas práticas e determinadas racionalidades e que tanto práticas como racionalidades estão em constante mudança.

Lascoumes e Le Galés (2007) afirmam que os IAP são muito bons indicadores de mudança nas políticas públicas (p.9), uma vez que o tipo e as características dos instrumentos escolhidos, assim como as justificações apresentadas, podem ser realmente reveladores sobre as escolhas políticas. Esta pode ser considerada uma boa razão para que esta

ferramenta analítica seja utilizada em pesquisas sobre política educativa em tempos de mudança para novos modos de governança.

Estes autores descrevem cinco diferentes modelos que relacionam tipos de instrumento com tipos de legitimidade e de relações políticas. Entre eles, é identificado um grupo de três novos instrumentos de ação pública que se caracterizam por organizarem relações políticas que não se baseiam apenas nos clássicos comando e controlo, contribuindo para “a renovação das fundações da legitimidade” (Lascoumes & Le Galés, 2007, p. 13): instrumentos baseados em acordos e incentivos, baseados na informação e comunicação e baseados em *standards* e boas práticas⁷. Estes novos tipos de instrumento parecem transportar um discurso identificável com o das novas formas da governança em rede explorada na secção anterior, uma vez que são mais suaves, talvez desenhados especificamente para adquirir legitimidade, onde mecanismos de controlo mais fortes ou mais diretos falharam. A informação e o conhecimento parecem particularmente importantes nestes novos mecanismos de regulação, atuando a sua produção e disseminação tanto sobre quem é utilizador como sobre quem é produtor dos mesmos (Lascoumes & Les Galés, 2007; Ozga, 2008). Trata-se, no fundo, de um conjunto de instrumentos que atuam a partir da autonomia dos atores, agindo ao nível da subjetividade.

O conceito de governamentalidade de Foucault, enquanto “conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer essa forma bem específica, bem complexa, de poder, que tem como alvo principal a população (...)” (Foucault, 1978, p. 303), está na base das formulações dos autores que vêm trabalhando a análise dos instrumentos de ação pública (Lascoumes & Le Galés, 2004). Este conceito diz respeito a uma determinada forma de sociedade com origem no século XVII e a uma nova racionalidade política orientada para o governo de uma também nova categoria entendida como fonte de riqueza potencial – a população enquanto “totalidade de recursos e necessidades” (p. 19). Trata-se, portanto, de um conceito que diz respeito ao conjunto de “modalidades práticas de orientação das condutas individuais e coletivas” (Lascoumes & Simard, 2011: 17) que combinam sistemas de conhecimento com uma série de aparatos específicos de governo.

A racionalidade de um Estado agora “governamentalizado” (Foucault, 1978, p. 303) orienta-se para a organização da população, através de técnicas concretas que permitem

⁷ Os outros dois tipos “clássicos” de instrumento são o legislativo e regulamentar, por um lado, e o económico e fiscal, por outro.

dirigir a conduta dos indivíduos à distância, governando sem governar (Ó, 2001). Este governo da população é dirigido tanto à pessoa individualmente considerada como à totalidade da população, como duas faces de um mesmo processo, e emprega uma variedade de técnicas para “governar *dispondo as coisas*, [convertendo] uma miríade de finalidades particulares num mesmo propósito de governo” (p. 19).

De forma talvez demasiado esquemática, é possível distinguir, por um lado, dois tipos de tecnologias de governo: disciplinares – dirigidas ao indivíduo – e reguladoras da vida social – dirigidas às populações e referidas frequentemente como bio-poder e, por outro lado, ainda um outro tipo de tecnologias do eu, ou do governo de si, que dizem respeito à relação de cada um consigo próprio. Este último tipo de tecnologias relaciona-se com a ética e com as questões da subjetivação, de como se constroem os sujeitos pelas formas do poder moderno. É em torno deste conceito que se trabalham as noções de um olhar interior, do desenvolvimento de uma hiperconsciência de si que permitiria um contínuo aperfeiçoamento das qualidades de cidadão disciplinado em cada um de nós, ideia desenvolvida por Foucault na sua análise da emergência da concepção moderna de sociedade como estando bem no centro dessa emergência (Ó, 2001).

Tal como Lascoumes e Le Galés (2004, 2007), outros autores abordam a noção de instrumento com base no trabalho de Foucault sobre governamentalidade, analisando os *dispositivos* empregues nas políticas públicas tanto enquanto manifestações materiais como enquanto portadores de significado. Bailey (2013), por exemplo, utiliza o conceito de dispositivo⁸ – “articulação material-discursiva de poder” (p. 810) – e Triantafillou (2004) refere-se a dispositivos políticos que agregam práticas e racionalidades.

Enquanto portadores de uma teorização sobre a relação entre Estado e sociedade, os IAP são “formas condensadas e finalizadas de conhecimento sobre controlo social e formas de o exercer” (Lascoumes & Le Galés, 2007, p. 11). Bailey (2013), de forma semelhante, considera que os dispositivos articulam uma racionalidade em torno de “como governar” (p. 815) e é muito claro ao afirmar que essa racionalidade é a do paradigma político dominante da época. Este último autor adverte no entanto os leitores de que a sua concepção não é essencialista, uma vez que inclui um certo grau de incerteza presente ao longo de

⁸ Bailey (2013) distingue entre macro e micro dispositivos. Embora esta distinção seja relevante na sua abordagem e respetiva análise, no presente texto considera-se apenas a ideia geral de dispositivo oferecida pelo autor.

tudo o processo. De facto, para Bailey (2013) um dispositivo existe num constante fluxo de transformação, está sempre em movimento.

Triantafillou (2004) considera que as políticas públicas são melhor analisadas através dos “dispositivos com os quais somos constituídos e nos constituímos a nós próprios como atores” (p. 2). Este autor considera que as racionalidades (ideias sobre como governar) estão sempre incorporadas nas práticas (tecnologias de governo enquanto dispositivos que moldam os comportamentos) e que é através das últimas que podemos ter acesso às primeiras. Triantafillou (2004) aparenta estar particularmente interessado na forma como os dispositivos políticos formam subjetividades e o conceito de dispositivo de Bailey (2013) também presta atenção a este aspeto, uma vez que “sublinha a primazia de relações de poder fluídas, produtivas e móveis que, em conjunto com o conhecimento, intersejam, permeiam, modificam e produzem subjetividades em consonância com objetos e práticas materiais” (p. 810).

Esclarecido o racional que aqui se mobiliza para a análise da AAE em Portugal, torna-se necessário enquadrá-la no mesmo, explicitando de que forma é perspectivada no quadro dos modos de regulação pós-burocráticos e analisada enquanto instrumento de ação pública

2.3. A autoavaliação como instrumento de ação pública em Portugal

Recorrendo ao trabalho de Maroy (2004) sobre os modelos de regulação pós-burocrática, é possível dizer-se que a avaliação de escolas é uma manifestação típica do modelo do Estado avaliador, no qual é criado um sistema externo de avaliação de performances. Mas talvez a avaliação de escolas possa também ser identificada como uma ferramenta de regulação do modelo de quase-mercado, ao ser, por exemplo, encarada como uma forma de produzir informação passível de ser utilizada na livre escolha da escola por parte das famílias. Assim sendo, a AAE em Portugal poderia ser vista como estando ligada a ambas as tendências, uma vez que é parte integrante de um programa de avaliação que se baseia na avaliação interna e externa das escolas, cujos resultados finais são publicados e facilmente utilizados pelas famílias. Isto significa que poderia ser vista como contribuindo tanto para uma cultura avaliativa como para uma cultura competitiva.

Como vimos, os modos pós-burocráticos de regulação tendem a implicar uma variedade de atores e contextos (Maroy, 2004; Lascoumes & Les Galés, 2007; Ball, 2009; entre outros). Este aspeto é observável nesta política em particular, tanto quanto à sua construção como à sua implementação. Em primeiro lugar, o programa de avaliação de escolas foi formulado

por um grupo de peritos internos e externos à administração da educação que se reuniram especialmente para esse efeito. Aliás, este terá sido um dos primeiros grupos que em Portugal têm sido nomeados na área da educação desde 2005 (Barroso, Carvalho, Fontoura, Afonso, & Costa, 2008), o que, por um lado, é indicador da novidade destes modos de regulação e, por outro, ilustra o papel crescente daqueles que são apelidados de ‘peritos’, assim como do conhecimento ‘especializado’ que estes últimos produzem. Em segundo lugar, universidades (e.g. Universidade Católica, projeto QUALIS⁹) e fundações (e.g. Fundação Manuel Leão, programa AVES¹⁰) têm vindo a desenvolver programas com o objetivo de apoiar as escolas a desenvolver os seus processos de autoavaliação – estes autores entram em ação com variados graus de envolvimento, por vezes em projetos próprios, outras vezes estabelecendo parcerias (e.g. projeto BESP¹¹), o que ilustra a rede de relações, ou mesmo a rede de redes, em torno desta política concreta. Finalmente, existe uma variedade de empresas que oferecem serviços de consultoria externa que consistem na aplicação de modelos pré-estruturados, como o CAF anteriormente mencionado, para o desenvolvimento da autoavaliação de escola – o que ilustra a aproximação dos privados à educação a outros níveis que não o da provisão direta do serviço educativo.¹²

A autoavaliação parece ser, em si mesma, algo a desenvolver em rede, internamente (entre os atores educativos) ou em parceria com ‘peritos’ externos, empresas ou fundações. Triantafyllou (2004, p.12) refere-se à autoavaliação como uma tentativa de desenvolvimento da coesão interna através do estímulo ao estabelecimento de conceções partilhadas sobre *como as coisas devem ser feitas* – dentro das escolas, entre escolas e entre as escolas e outras organizações. Este autor também afirma que a implementação de sistemas de autoavaliação é uma forma de levar as escolas a verem a sua melhoria em

⁹ O projeto QUALIS foi desenvolvido por uma equipa da Universidade Católica Portuguesa e consiste numa adaptação do CAF ao sistema educativo da Região Autónoma dos Açores com o objetivo de fornecer às escolas da região um instrumento de autoavaliação.

¹⁰ O AVES é um programa de avaliação externa de escolas desenvolvido pela Fundação Manuel Leão com o objetivo de promover a melhoria da qualidade da educação, nomeadamente através da promoção da autoavaliação baseada nos resultados dos estudantes em testes aplicados pelo próprio programa AVES.

¹¹ O BESP é um projeto de *benchmarking* para as escolas secundárias que oferece uma plataforma digital com os objetivos de apoiar as escolas nos seus processos de avaliação externa e autoavaliação e de informar as famílias sobre um conjunto de indicadores para os quais existe informação sobre cada escola. É desenvolvido pela Faculdade de Economia e Gestão da Universidade Católica do Porto, em parceria com a Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto e a Mercatura, uma empresa que desenvolve *software*.

¹² A variedade de atores e contextos que constroem a rede de relações desta política, através da qual circulam pessoas, conhecimentos, recursos, é favorável à introdução de valores de outros contextos nas escolas. Assim se potencia o desenvolvimento de uma imagem da escola à semelhança da de uma empresa, focada nos padrões de qualidade e numa melhoria constante dos resultados, cumprindo o que Ball (2012) apelida de ‘currículo neoliberal de reforma’.

termos de normas de performance externas e estáveis, o que Ball (2012) atribui de forma geral a qualquer sistema de gestão da performance, ao elaborar em torno do seu conceito de tecnologias de performatividade. Mas Ball (2012) também afirma que as tecnologias de performatividade devem ser consideradas ao nível do impacto que têm nas subjetividades. Neste sentido, a AAE pode ser vista como um mecanismo de internalização de normas estabelecidas externamente, levando os atores a quererem para si próprios o que começaram por lhes ser exigido.

As práticas e os discursos avaliativos reforçam a ideia do indivíduo responsável, alguém que está em contínuo estado reflexivo. O prefixo ‘auto’ na palavra autoavaliação salienta esta ideia, trata-se de governar a sua própria organização, a sua própria sala de aula e a si próprio. A AAE em Portugal pode assim ser encarada como um IAP particularmente interessante no governo à distância, como um dispositivo que contribui para o desenvolvimento em cada um do desejo de se governar a si próprio através de um perpétuo estado de aperfeiçoamento, uma poderosa ferramenta na direção da performatividade: “de facto, a performatividade opera melhor quando passamos a querer para nós próprios o que nos é pedido, quando o nosso entendimento moral dos nossos próprios desejos e de nós próprios se alinha com os seus prazeres” (Ball, 2012, p. 31).

A autoavaliação de escolas em Portugal pode ser analisada enquanto instrumento de ação pública (Lascoumes & Les Galés, 2007), mais precisamente como um IAP de tipo informacional, uma vez que é parte de um programa legitimado pela ideia da necessidade de *accountability*: a AAE é legitimada pela obrigação que o Estado tem de informar o público e pela obrigação de os serviços públicos serem transparentes e responsabilizados¹³. A AAE tem assim a dupla ação de ao produzir informação para os clientes educativos “exercer pressão normativa para a melhoria das práticas sobre quem tem de fornecer a informação” (Lascoumes & Les Galés, 2007, p.15). Trata-se de um IAP que atua a partir da autonomia dos atores, com impacto ao nível das subjetividades.

Ao identificar a autoavaliação de escolas como um instrumento de ação pública, ela torna-se passível de ser analisada quanto ao discurso que produz e transporta. Torna-se então necessário compreender melhor o que significa esta opção de focar a análise na dimensão

¹³ A este respeito, e referindo-se concretamente ao programa de Avaliação Externa de Escolas da qual a autoavaliação faz parte, Afonso (2010) afirma que este assenta num modelo de *accountability* em que os pilares da prestação de contas e da avaliação estão mais desenvolvidos do que o pilar da responsabilização.

discursiva deste IAP. Para o que se recorre de seguida à distinção entre política como texto e política como discurso de Ball (2006).

2.4. A política como discurso e texto

Ball (2006), numa perspetiva da política convergente com a noção de ação pública, diz-nos que para analisar as políticas precisamos mais de um conjunto de ferramentas do que de uma teoria única. Este autor utiliza então duas conceções para definir política, com as quais defende que se analise complementarmente as políticas educativas. Trata-se de olhar a política como discurso e como texto (*policy as discourse, policy as text*).

Tomando a política como texto, olhamo-la como uma construção partilhada, algo codificado e decodificado, escrito e reescrito em diferentes espaços e momentos. A política é um texto cujo significado não pode ser controlado por parte de quem originalmente o concebe, o que acontece aliás com qualquer texto, pois ele é apropriado pelos indivíduos de formas necessariamente particulares, em função das suas histórias e dos seus interesses pessoais e de grupo, dos contextos que habitam e também da legitimidade das agendas e das influências que representam.

A política como texto realça assim a ideia de ação pública como um processo que se desenrola ao longo do tempo e do espaço e em que múltiplos atores intervêm. Ball (2006) sublinha ainda a mudança a que todo este processo está constantemente sujeito, uma vez que as representações dos atores se alteram, assim como os seus problemas e interesses. Estas diferentes representações acumulam-se ao longo do tempo, criando espaços sociais e institucionais carregados de significado que influem marcadamente na receção de uma política, transformando-a de forma particular. A política deve então ser analisada como imanente de conflitos entre diferentes interesses, num processo atravessado por relações de poder.

Ao sublinhar a ideia de interligação entre texto político e relações de poder, Ball (2006) deixa claro que a oposição estrutura/ação tão cara à sociologia não é útil na análise das políticas. Pelo contrário, será necessário ter ambas em conta e analisar as relações mutantes entre elas e a sua interpenetração para uma compreensão dos impactos de uma política tanto a nível global como localizado (p. 48). Mas com a ferramenta da política como texto estamos mais bem munidos para olhar a ação dos diversos atores do que a estrutura/o constrangimento que enquadra essa ação, para cuja análise ficamos mais bem equipados com o conceito de política como discurso. Precisamos deste outro conceito para não

cairmos numa ideologia pluralista, enfatizando demasiado as possibilidades da ação (Ball, 2006) ou num construtivismo excessivo, como refere Carvalho (2013, p.8).

A ideia de política como discurso permite-nos olhar para a forma como determinados conjuntos de políticas exercem poder ao produzirem um determinado conhecimento, uma certa verdade (Ball, 2006, p.48). É que, no conceito de Foucault (1977 cit. in Ball, 2006), os discursos são práticas que constroem certas possibilidades e não outras para o pensamento e para a ação. Eles constroem os objetos de que falam, ocultando essa construção. E para além do que pode ser dito e pensado, um discurso define ainda quem pode e não pode falar, onde e quando, com que autoridade – é esta dimensão discursiva que é difícil analisar com o conceito de política como texto, nomeadamente porque não nos permite identificar o que fica de fora, o que não foi dito e não foi pensado. Mas ao distanciar-se daquele construtivismo excessivo, esta perspetiva não pretende voltar a centralizar o poder no Estado, até porque é tributária da noção de poder de Foucault, que é necessariamente disperso, difuso. Esta ferramenta diz-nos também que a própria ação do Estado é produto de determinados discursos, “embora os discursos sejam tipicamente formados e legitimados em instituições particulares como o Estado” (Ball, 2006, p. 48). O Estado não é irrelevante, mas é preciso olhar o seu exercício de poder nos mais variados cenários e também atender à forma como campos específicos de conhecimento são sustentados ou desafiados nesses cenários.

Manter presentes estas duas noções – política como texto, política como discurso – é importante na análise das políticas educativas porque se, por um lado, o discurso de uma política produz quadros de significado no âmbito dos quais os textos políticos são definidos, constringendo os mesmos, por outro esse discurso não delimita completamente as possibilidades de ação (Ball, 2006, p.44).

Na distinção de Ball (2006) entre política como texto e política como discurso, é a segunda ideia que aparece como particularmente útil para esta pesquisa, uma vez que se pretende trabalhar essa dimensão discursiva da política de autoavaliação de escolas. A abordagem do ciclo de políticas (Ball, 2006) surge como útil para se perceber onde encontrar os eventos discursivos que possam contribuir para a análise do discurso deste instrumento de ação pública.

2.5. Os contextos propícios ao estudo da dimensão discursiva da AAE

A abordagem do ciclo de políticas de Ball e colaboradores (Ball, 2006; Mainardes, 2006) define cinco distintos contextos que procuram abarcar toda a extensão de uma ação pública – os contextos de influência, de produção do texto político, da prática, de efeitos/resultados e de estratégia política. Esta abordagem considera que em cada contexto existem várias arenas de ação e também que cada um deles é palco de lutas diversas, compromissos, repetições e acasos que ao serem identificados permitem uma visão mais completa do complexo processo de uma ação pública em particular.

Segundo Mainardes (2006, p. 50), Ball e colaboradores defendem que “o foco da análise de políticas deveria incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática”. Seria necessário, assim, analisar a totalidade dos cinco contextos, nos seus vários espaços e quanto às suas dinâmicas de resistência, compromisso, etc., para compreender a fundo uma ação pública.

O trabalho em torno do ciclo de políticas é útil no presente estudo por chamar a atenção para a variedade de contextos implicados numa política concreta. Para encontrar fontes que permitam estudar a sua dimensão representacional ou discursiva é, assim, necessário ter em conta diversas origens, sendo no presente estudo identificado um conjunto de contextos ilustrados no Quadro 1.

Quadro 1 – Contextos de análise

Contextos de análise da dimensão discursiva sobre autoavaliação de escolas				
	Investigativo	Fóruns Híbridos	Vulgarização	Administrativo/ Técnico
Documentos a Analisar	<ul style="list-style-type: none">• Artigos de revista• Teses• Relatórios de Investigação	<ul style="list-style-type: none">• Relatórios, pareceres e recomendações do Conselho Nacional de Educação• Relatórios da Comissão de Reforma do Sistema Educativo (1986)	<ul style="list-style-type: none">• Livros sobre autoavaliação de escolas	<ul style="list-style-type: none">• Relatórios e pareceres de Grupos de Trabalho• Relatórios e publicações da Inspeção Geral da Educação

O contexto investigativo diz respeito à produção académica, sendo necessário analisar neste âmbito artigos publicados em revistas científicas, teses de doutoramento (eventualmente dissertações de mestrado) e relatórios de investigação.

Os fóruns híbridos são lugares onde se reflete o debate público em torno de questões educativas, em que se encontram atores vindos de contextos académicos, técnicos e administrativos. Neste âmbito torna-se necessário analisar, por exemplo, os documentos do Conselho Nacional de Educação e os produtos dos debates promovidos pela Comissão de Reforma do Sistema Educativo que na década de 80 precederam a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo.

O contexto de vulgarização ou difusão é aquele em que se cria uma vulgata que é divulgada junto da opinião pública. Para estudar o que é produzido neste contexto é necessário analisar livros consumidos por professores, diretores, pais e outros atores educativos.

No contexto técnico-administrativo produz-se todo um conjunto de documentos orientadores e relatórios que constroem o discurso que acompanha a decisão política e o trabalho dos técnicos no terreno, nomeadamente pela constituição de grupos de trabalho, como é o caso do GTAE atrás referido.

3. METODOLOGIA

Este capítulo trata das questões e das opções metodológicas que estão na base do presente estudo. Num primeiro momento procura-se enquadrá-lo numa matriz qualitativa e interpretativa. Passa-se depois a esclarecer os objetivos e os eixos de análise, assim como as questões de pesquisa a que dão origem, para num terceiro momento descrever as opções e os procedimentos da recolha e do tratamento dos dados.

3.1. Enquadramento metodológico

Este estudo está enquadrado numa abordagem metodológica qualitativa, que se caracteriza de forma geral por procurar desenvolver uma compreensão aprofundada de processos sociais que são percecionados como extremamente complexos. Este posicionamento é, aliás, inerente à visão das políticas públicas sob o prisma da ação pública, como discutido no capítulo anterior.

Trata-se de um estudo descritivo, pois pretende-se “analisar os dados em toda a sua riqueza” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 48) e não confirmar hipóteses nem generalizar teorias. Pelo contrário, o estudo é fundado numa abordagem indutiva, uma vez que “as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando” (p. 50). Assim, é depois da recolha e ao longo do tratamento dos dados que vão emergindo sentidos, num movimento ‘de baixo para cima’, uma vez que “a teoria não deve preceder a pesquisa mas antes segui-la” (Cohen, Manion, & Morrison, 2000, p. 23).

A análise dos significados é de importância vital neste tipo de estudos, procurando-se compreender as articulações que as pessoas utilizam para dar sentido ao seu mundo e ao seu comportamento (Bogdan & Biklen, 1994, p. 70). Por isso assume papel central a análise da produção linguística, falada ou escrita (Cohen et al., 2000, p. 9).

Torna-se assim claro que uma matriz epistemológica construtivista está na base quer da visão que se tem do objeto de estudo, quer da forma como se considera o trabalho investigativo. Os processos de conhecimento são percecionados como complexos, atravessados pela subjetividade dos sujeitos e construídos histórica e socialmente (Cohen et al., 2000, p. 6). É precisamente essa complexidade e essa construção que chama a atenção do investigador qualitativo quando analisa o seu objeto de estudo. Mas é também à luz da mesma que compreende os seus próprios processos de conhecimento.

3.2. Propósitos e eixos de análise

Como se pensa ter ficado claro no capítulo anterior, foram identificados quatro distintos contextos particularmente propícios ao estudo da dimensão representacional ou discursiva da autoavaliação de escolas em Portugal. Por economia de pesquisa, optou-se por centrar a análise desta produção no contexto investigativo, mais concretamente num tipo de documentos – artigos sobre autoavaliação de escolas publicados em revistas científicas da área da educação. Esta análise foi complementada por um levantamento de dois tipos adicionais de documentos: teses de doutoramento, ainda no âmbito do contexto investigativo, realizadas em universidades portuguesas com programas de doutoramento em Educação ou Ciências da Educação, e documentos publicados pela IGE, no âmbito do contexto técnico-administrativo. No entanto, estes dois últimos conjuntos de documentos, como se verá mais à frente, foram apenas alvo de análise no âmbito das questões que derivam do eixo de pesquisa adiante designado Eixo I – Atores e Contextos.

Deste modo, o propósito deste estudo é analisar o conteúdo da produção escrita sobre autoavaliação de escolas gerada no campo académico e na tecnoestrutura do Ministério da Educação. Para ir ao encontro deste propósito definiram-se dois objetivos de pesquisa:

1. Identificar e descrever os atores e os espaços desta produção nos contextos ‘investigativo’ e ‘técnico-administrativo’;
2. Identificar e descrever os principais temas desta produção, no que concerne aos artigos publicados em revistas científicas.

Para atingir estes objetivos consideraram-se dois eixos de inquirição, os quais são operacionalizados num total de seis questões habitualmente identificadas em estudos sobre políticas públicas numa perspetiva de ação pública, em particular na compreensão do papel do conhecimento na problematização e/ou na preconização das políticas (ver Muller, 2000; Delvaux, 2009), ilustradas no Quadro 2.

Quadro 2 – Eixos de inquirição e respetivas questões de pesquisa

Eixo I	Atores e Contextos	1. Quem são os atores desta construção discursiva?
		2. Quais são os seus espaços de produção e circulação?
Eixo II	Análise Temática	3. Que definição de autoavaliação transporta?
		4. Como problematiza a autoavaliação de escolas?
		5. Que modelos de ação propõe?
		6. Que fontes de legitimação convoca?

3.3. Recolha e tratamento dos dados

Eixo temporal

A análise da construção de um discurso implica, naturalmente, um olhar ao longo de um período de tempo, pelo que se torna necessário definir um intervalo que delimite esta pesquisa. Pretende-se abarcar todo o período desde a preparação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) publicada em 1986, na qual são marcantes os debates da Comissão de Reforma do Sistema Educativo, até à atualidade. A aprovação da LBSE marca a passagem de um período de ‘normalização’ – em que o Estado recupera o controlo após a fase revolucionária e se procura criar condições para uma aproximação à Europa, nomeadamente pelo desenvolvimento de uma racionalidade técnica – e uma fase de ‘reforma’ – em que se afirma o discurso modernizador (ver Barroso, 2003, pp. 68-70). Constitui um marco importante no que é o Sistema Educativo atual e marca o início de um período que se afasta da visão da educação para a democracia para progressivamente se centrar na relação entre educação e tecido produtivo. É, assim, pertinente analisar os textos produzidos sobre AAE a partir da preparação da LBSE.

É importante também recuar até antes da década de 90 por ter sido neste período que a escola ganhou uma nova centralidade quer no discurso político, quer nos trabalhos das Ciências da Educação. De facto, Barroso (2001) localiza no final da década de 80 o aparecimento de uma retórica de descentralização e autonomia, acompanhada de algumas medidas legislativas. O mesmo autor aponta a década de 90 como aquela que marca uma viragem nas Ciências da Educação, talvez particularmente na Administração Educacional, que atribui à escola uma grande centralidade enquanto objeto de estudo. Perante estes dois movimentos – administrativo e académico – é plausível considerar que os documentos que se debruçam sobre a avaliação de escolas tenham começado a surgir naquelas datas.

Composição do corpus

Constituiu-se um *corpus* composto por três distintos grupos de documentos. No âmbito do contexto investigativo reuniram-se dois distintos tipos de textos – o *corpus* das teses de doutoramento e o *corpus* dos artigos científicos¹⁴. No âmbito do contexto administrativo/técnico foi constituído um *corpus* com os documentos sobre autoavaliação

¹⁴ Em complemento procedeu-se a um levantamento das dissertações de mestrado sobre autoavaliação de escolas e ao respetivo tratamento dos dados referentes à data de publicação, universidade de origem e área de especialidade do curso (Anexo I).

de escolas publicados pela IGE. Descrevem-se de seguida os procedimentos para a constituição de cada um destes *corpora*.

Teses de doutoramento sobre autoavaliação de escolas

O conjunto de teses de doutoramento reunido para este estudo foi constituído a partir da consulta dos repositórios das universidades portuguesas públicas e privadas com programas de doutoramento em Educação ou Ciências de Educação¹⁵.

Foram primeiro selecionados os trabalhos com as expressões ‘avaliação de escolas’, ‘avaliação interna’, ‘avaliação externa’ ou ‘autoavaliação de escolas’ nos títulos, resumos ou palavras-chave, constituindo-se assim um conjunto de oito teses sobre avaliação de escolas, apresentadas a universidades portuguesas por autores portugueses¹⁶ entre 1986 e junho de 2014, que podem ser consultadas no Quadro 3.

Quadro 3 – Teses de doutoramento sobre avaliação de escolas

Ano	Autor	Título	Universidade Unidade Orgânica	Domínio Área
2006	Silva, José Ventura	Avaliação e Inspeção das escolas: estudo de impacte do Programa de Avaliação Integrada	Universidade de Aveiro, Departamento de Ciências da Educação	Ciências da Educação
2009	Melo, Rodrigo	Autoavaliação e regulação nas escolas. O projeto QUALIS de autoavaliação das escolas e unidades orgânicas da Região Autónoma dos Açores	Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Educação e Psicologia	Ciências da Educação
2010	Reis, Maria Augusta	Papel da Assessoria na Auto-avaliação das Escolas	Universidade de Aveiro, Departamento de Educação	Ciências da Educação
2010	Simões, Graça	Auto-avaliação da Escola: Regulação de Conformidade e Regulação de Emancipação	Universidade de Lisboa, Instituto de Educação	Educação Administração e Política Educativa
2012	Castro, Helena	Avaliação das escolas: entre o ritual de legitimação e o gerenciamento da imagem: um estudo de caso múltiplo	Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Educação e Psicologia	Ciências da Educação
2012	Correia, Serafim	Dispositivo de Autoavaliação de Escola: entre a lógica do controlo e a lógica da regulação	Universidade do Minho, Instituto de Educação	Ciências da Educação Desenvolvimento Curricular

¹⁵ Universidade Aberta; Universidade Católica Portuguesa; Universidade da Beira Interior; Universidade de Aveiro; Universidade de Coimbra; Universidade de Évora; Universidade de Lisboa; Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro; Universidade do Algarve; Universidade do Minho; Universidade do Porto; Universidade Lusófona; Universidade Nova de Lisboa; Universidade Técnica de Lisboa.

¹⁶ A pesquisa revelou ainda três teses de autores portugueses sobre avaliação de escolas apresentadas a universidades estrangeiras: Bettencourt (2005), Pais (2001) e Clímaco (1995).

2013	Gonçalves, Rui	A construção e utilização de um sistema de autoavaliação em duas escolas secundárias	Universidade de Lisboa, Instituto de Educação	Educação Avaliação em Educação
2013	Silvestre, Maria José	Avaliação das Escolas. Avaliação nas Escolas	Universidade de Évora, Escola de Ciências Sociais	Ciências da Educação

De entre as oito teses seleccionadas, sete versam sobre autoavaliação de escolas, sendo cinco especificamente dedicadas à autoavaliação (Melo, 2009; Reis, 2010; Simões, 2010; Correia, 2012; Gonçalves, 2013) e duas dedicadas simultaneamente à avaliação externa e à autoavaliação de escolas (Castro, 2012; Silvestre, 2013).¹⁷ Deste modo, o *corpus* objeto de análise é constituído por sete teses que se debruçam sobre autoavaliação de escolas, defendidas em universidades portuguesas com programas de doutoramento em Educação ou Ciências da Educação.

Artigos sobre autoavaliação de escolas em revistas científicas

O conjunto de artigos reunidos para este *corpus* foi constituído a partir de uma consulta dos índices de doze revistas portuguesas da área das Ciências da Educação (Administração Educacional, 2001-2006, 6 números; Educação Sociedade e Culturas, 1994-2014, 41 números; Investigar em Educação, 1ª série 2002-2006 e 2ª série 2014, 7 números; Revista de Educação, 1986-2011, 33 números; Revista Portuguesa de Pedagogia, 1986-2013, 63 números; Revista Lusófona de Educação, 2003-2014, 26 números; Revista Portuguesa de Educação, 1988-2014, 51 números; Sísifo, 2006-2010, 12 números; Educação: Temas e Problemas, 2006-2013, 13 números; Revista Portuguesa de Investigação Educacional, 2002-2013, 13 números; Inovação, 1988-2002, 40 números; Aprender, 1987-2013, 34 números).

Foram seleccionados para tratamento e análise todos os textos – trinta e cinco, concretamente – nos quais se identificou referência aos termos ‘avaliação de escolas’ (nos ensinos básico e secundário) em seus títulos e/ou nos seus resumos.¹⁸ O corpo aqui analisado resulta, ainda, de uma pesquisa complementar, realizada no motor de busca *Scielo*, para identificar artigos de autores portugueses sobre autoavaliação de escolas em

¹⁷ A única tese encontrada que se dedica exclusivamente à avaliação externa de escolas é a primeira do conjunto reunido, que se dedica ao estudo do impacto do Programa de Avaliação Integrada, um programa de avaliação externa levado a cabo pela IGE com início em 1999/2000 (Silva, 2006).

¹⁸ A consulta dos resumos revelou-se importante dada a grande diversidade de temas e subtemas, títulos e palavras-chave associados aos artigos sobre avaliação. Esta diversidade indicia uma grande variedade nos conceitos utilizados pelos diferentes autores na temática da avaliação em educação.

revistas científicas brasileiras.¹⁹ Tendo sido identificados dois artigos, ficou assim constituído um conjunto de trinta e sete textos dedicados à avaliação de escolas dos ensinos básico e secundário publicados em revistas portuguesas ou dedicados à autoavaliação de escolas dos ensinos básico e secundário publicados em revistas brasileiras por autores portugueses, entre 1986 e junho de 2014. Uma relação destes textos pode ser consultada no Anexo II.

De entre o conjunto reunido, onze artigos não se debruçam sobre a autoavaliação das escolas²⁰. Dos vinte e seis textos que abordam a autoavaliação de escolas, vinte e dois são artigos dedicados à autoavaliação de escolas do ensino básico e secundário publicados em revistas portuguesas por autores portugueses, entre 1986 e junho de 2014²¹. De entre estes vinte e dois artigos, doze têm os termos autoavaliação ou avaliação interna no título. Entre os restantes, a questão da autoavaliação de escolas é tratada em oito artigos no âmbito da avaliação de escolas e em dois artigos no âmbito de outros temas – inovação e *accountability*.

Documentos sobre autoavaliação de escolas publicados pela IGE

Com o intuito de identificar os documentos publicados pela IGE sobre avaliação de escolas, foi realizada uma consulta exaustiva do *website* deste organismo, que consistiu na consulta de todas as páginas do mesmo com referência a publicações, de modo a recolher todos os documentos dedicados à avaliação de escolas. Foram identificados trinta e cinco documentos disponíveis neste *website*, publicados a partir de 2000. Para complementar a pesquisa e, concretamente, de modo a identificar documentos mais antigos (eventualmente não disponíveis neste *website*), foi também efetuada uma pesquisa no catálogo *online* do Centro de Documentação e Informação da IGE, recorrendo às palavras-chave avaliação e autoavaliação, tendo sido encontrados dois documentos publicados na década de noventa.

¹⁹ Foi feita esta procura complementar porque os autores portugueses vêm nelas publicando com alguma regularidade na última década. Por razões de economia da pesquisa, nas revistas editadas no Brasil apenas se fez uma busca em função da presença do termo ‘autoavaliação’ no título e/ou nas palavras-chave. Este critério implica que se pode ter perdido textos em que os autores não concedam um estatuto independente à AAE.

²⁰ Entre estes onze artigos encontram-se dois artigos de autores estrangeiros: Normand (2008) e Barriga (2009).

²¹ São retirados os quatro textos seguintes: um artigo de um autor estrangeiro (Bruggen, 2000); uma entrevista a Maria José Rau, Secretária de Estado da Administração Educativa (Canário e Ramos, 2001); dois artigos sobre autoavaliação de escolas de autores portugueses publicados em revistas brasileiras (Sá, 2009; Afonso, 2010).

De entre o total de documentos encontrados, não foi identificado nenhum exemplar que verse apenas sobre avaliação externa de escolas. Foi assim constituído um *corpus* de trinta e sete documentos sobre avaliação de escolas publicados entre 1994 e 2014. De entre estes, oito dedicam-se inteiramente à autoavaliação de escolas e os restantes vinte e nove abordam avaliação externa e autoavaliação de escolas.²² Uma relação de todos estes documentos pode ser consultada no Anexo III.

Tratamento dos dados recolhidos

Num primeiro momento foram tratados os dados relativos a cada *corpus* quanto à sua publicação ao longo do intervalo estudado, à sua autoria e contexto de publicação e ainda quanto a questões particulares a cada um dos conjuntos. Produziram-se gráficos que ilustram os resultados que assim emergiram. A análise destes dados constitui o trabalho realizado em torno das duas questões do Eixo I.

O *corpus* dos artigos científicos foi ainda alvo de uma análise temática no âmbito do Eixo II, com o objetivo de obter respostas para as suas quatro questões. Esta análise foi realizada com recurso à técnica de análise de conteúdo²³.

Análise de conteúdo

A análise de conteúdo é uma técnica de análise de dados que, no fundo, permite uma leitura atenta e aprofundada que pode fazer emergir significados aos quais numa leitura mais superficial não teríamos acesso (Bardin, 2011). Utiliza procedimentos sistemáticos muito úteis para a descrição do conteúdo e das condições de produção/receção de textos (Bardin, 2011, p.40), permitindo transformar o material, reduzindo a sua extensão e tornando-o mais facilmente interpretável (Lima, 2013).

Esta técnica, ou conjunto de técnicas (Bardin, 2011), surge como apropriada uma vez que o material empírico do presente estudo é constituído por textos escritos e se procura acima de tudo compreender o seu conteúdo e a forma como articula as ideias veiculadas. Para utilizar a análise de conteúdo, foi preciso operacionalizar as questões de partida do Eixo II, aquele que estava à partida designado para uma análise temática.

²² Todos os documentos referentes a programas de avaliação externa de escolas que contêm entre os seus objetivos o de promover a autoavaliação de escola ou que incluem uma avaliação da mesma foram incluídos no tema ‘avaliação externa e autoavaliação de escola’.

²³ Jorge Ávila de Lima (2013) sugere um conjunto claro e conciso de definições de conceitos relativos à análise de conteúdo, para a qual recorre a diversos autores, que aqui se segue de perto na descrição dos procedimentos metodológicos.

Cada uma das questões de pesquisa do Eixo II deu origem a uma dimensão organizadora do trabalho de análise de conteúdo dos artigos científicos – ‘Definições’, ‘Problematização’, ‘Modelos’ e ‘Legitimação’ –, das quais por sua vez se derivaram subdimensões que foram verificadas à medida que os dados foram sendo trabalhados.

Foi construída uma grelha organizada em função destas dimensões e subdimensões (Anexo IV), com o programa Excel, num documento em que se repete esta mesma grelha numa sequência de separadores, um por texto. As dimensões ‘Definições’, ‘Problematização’ e ‘Modelos’ dão origem a três grandes linhas horizontais, depois subdivididas nas respetivas subdimensões e ainda em categorias, cujo processo de definição se descreve mais abaixo.

As colunas desta grelha permitem inserir unidades de registo para cada uma das categorias e acrescentar-lhes um código nos casos em que trata de discussão de ideias, fator que se considerou importante para a análise dos significados. As colunas permitem ainda cruzar as anteriores dimensões com a dimensão ‘Legitimação’ associada a cada unidade de registo e organizada também nas suas diversas subdimensões. O cruzamento gráfico entre a dimensão ‘Legitimação’ e as restantes dimensões tornou-se necessário por se ter definido que com esta dimensão se procurava compreender as fontes que apoiam as ideias das unidades de registo recortadas.

Nesta grelha se inscreveram as unidades de registo resultantes do processo de recorte, devidamente organizadas, portanto, em dimensões e subdimensões. Com a leitura inicial dos textos foram emergindo regularidades e padrões que se procurou captar recortando unidades de registo consideradas relevantes para o efeito. Este recorte obedeceu a critérios de ordem semântica, ou seja, procurou-se isolar unidades com significado, não definindo qualquer tipo de critério de ordem formal.

Estas regularidades puderam ser representadas, primeiro, com palavras ou expressões curtas – categorias – e, depois, com frases completas – definições. Estas categorias foram organizadas em função das dimensões e subdimensões definidas, sendo o sistema de categorias (Quadro 4) construído num processo de atribuição de rótulos, isto é, de atribuição de categorias e respetivas descrições, com a análise dos primeiros textos²⁴.

²⁴ O sistema de categorias ficou na sua forma geral concluído com a análise da primeira terça parte dos textos, mas sofreu alterações até uma fase tardia do tratamento dos dados ao nível do rótulo das categorias e das suas definições, por se ter progressivamente encontrado soluções que se consideraram corresponder melhor aos significados encontrados.

Quadro 4 – Sistema de categorias para a análise temática

1. DEFINIÇÕES		Forma como são equacionadas pelo autor as definições de AAE e descrição dos seus conteúdos.	
Instrumento Referência explícita à AAE como um instrumento	Político		Definição de AAE como instrumento organizador das relações de poder entre atores e instâncias do sistema educativo.
	De gestão		Definição de AAE como instrumento de manutenção e administração da organização escolar.
Processo Referência explícita à AAE como um processo	De natureza reflexiva		Definição de AAE como processo de reflexão conjunta dos atores educativos.
	De natureza técnica		Definição de AAE como processo de aplicação de técnicas avaliativas.
2. PROBLEMATIZAÇÃO		Fatores associados pelo autor à existência, aos propósitos e/ou aos problemas enfrentados pela AA	
RAZÕES		Fatores que levam ao aparecimento da AA ou justificam a sua existência	
Fatores exógenos Fatores que levam ao aparecimento da AAE ou justificam a sua existência, com origem no exterior do sistema educativo.	Mudanças nos modos de regulação	Diversificação de atores	Referências que associam o aparecimento da AA à emergência de novos modos de regulação, por referência à diversificação dos atores envolvidos.
		Avaliação do desempenho	Referências que associam o aparecimento da AA à emergência de novos modos de regulação, por referência a novas formas de controlo pela avaliação do desempenho.
		Prestação de contas	Referências que associam o aparecimento da AA à emergência de novos modos de regulação, por referência à exigência de prestação de contas.
		Monitorização da qualidade	Referências que associam o aparecimento da AA à emergência de novos modos de regulação, por referência a pressões para que o sistema educativo desenvolva mecanismos para monitorizar e assegurar a sua qualidade.
	Influências internacionais		Referências a ‘tendências’ internacionais e comparações entre países, bem como a relatórios ou organizações internacionais que se debruçam sobre a Educação em Portugal, nomeadamente produzindo recomendações, ou ainda referências a políticas educativas de outros países com impacto no aparecimento da AA em Portugal.
	Conjuntura de mudança		Referências a um contexto societal de grandes mudanças e à necessidade dos sistemas educativos e das escolas manterem uma postura de mudança, o que justifica a existência da AA.
Fatores endógenos Fatores que levam ao aparecimento da AAE ou justificam a sua existência, com origem no interior do sistema educativo.	Políticas de autonomia/descentralização		Referências ao aparecimento da AA como resultado das políticas de autonomia e descentralização, bem como referências à ideia de que estas políticas implicam a implementação de sistemas de informação.
	Perceção da inexistência de práticas avaliativas		Referências que apontam para a total ausência de práticas avaliativas ou se referem a um historial marcado pela falta de estrutura e continuidade das práticas existentes.
	Nova centralidade da escola		Referências à constituição da escola como objeto de estudo nas ciências da educação ou à perceção social e/ou política da escola enquanto ponto crítico do sistema como contributo para o surgimento da AA.

	Pressões da avaliação externa	Referências à pressão exercida pela avaliação externa para que se desenvolva AA nas escolas, quer por esta exigir um trabalho de recolha de informação prévio, quer pelo facto de a AA constituir um item de avaliação. Referências ainda aos objetivos de articulação entre avaliação externa e AA e de promoção da AA pela avaliação externa expressos na política de avaliação de escolas.
	Necessidade de pilotagem do sistema	Referências à necessidade de recolher e tratar dados de todo o sistema educativo e de o avaliar para que seja possível pilotá-lo.
FUNÇÕES Finalidades da AAE, para que serve, aquilo que esta vem permitir fazer ou desenvolver.		
Gestão Funções que se relacionam com a manutenção e administração da organização escolar, tendo em conta os seus recursos e os objetivos a atingir.	Apoiar a tomada de decisão	Referências à AAE como facilitadora da tomada de decisão ao nível da escola.
	Garantir a qualidade	Referência à AAE como ferramenta que permite monitorizar e garantir a qualidade das escolas.
	Prestar contas	Referências à AAE como contributo para a necessária prestação de contas por parte das escolas.
	Promover a mudança/melhoria	Referências à importância da AAE como indutora de mudanças e promotora de melhoria ao nível da escola.
	Produzir conhecimento	Referências à AAE como ferramenta que permite conhecer a escola, nomeadamente pela implementação de sistemas de informação.
	Promover a aprendizagem organizacional	Referências à AAE como meio de promoção da aprendizagem organizacional, nomeadamente por referência a práticas reflexivas.
	Implementar/desenvolver a gestão estratégica	Referências ao papel da AAE na implementação e no desenvolvimento de uma gestão estratégica.
Política Funções que se relacionam com a organização das relações de poder entre atores e instâncias do sistema educativo.	Adquirir legitimidade	Referências ao suplemento de legitimidade que a AAE representa para as escolas, bem como ao contributo que a AAE dá na defesa da imagem pública da escola.
	Organizar as relações estado – atores educativos	Referências à AAE enquanto instrumento de ação pública.
	Promover o autocontrolo dos indivíduos	Referências à AAE como instrumento de desenvolvimento de uma subjetividade marcada pelo autocontrolo.
	Resistir à avaliação externa	Referências à AAE como forma de resistência perante as pressões da avaliação externa de escolas.
	Promover a emancipação	Referências à AAE como instrumento de emancipação das escolas.
DIFICULDADES Obstáculos ao desenvolvimento da AAE e problemas que enfrenta, bem como algo que não existe e é necessário desenvolver.		
Âmbito técnico Dificuldades no	Competências	Referências à escassez de conhecimentos disponíveis na escola para levar a cabo a AAE, bem como à necessidade de formação e de aquisição de competências.

desenvolvimento e uso das técnicas de AAE.	Recursos	Referências à insuficiência de meios humanos ou materiais, bem como referências à falta de tempo.
	Inerentes à tarefa	Referências à complexidade do processo de AAE, por referência à recolha e análise de informação.
	Inerentes ao objeto	Referências à complexidade da escola como aspeto que dificulta o processo de AAE nas escolas.
Âmbito político Dificuldades relacionadas com as relações de poder e os interesses dos diversos grupos.	Micropolítica	Referências à dificuldade de gestão dos conflitos no interior da escola, assim como ao confronto de interesses que habitam a mesma, como obstáculos ao desenvolvimento da AAE.
	Política educativa	Referências a aspetos da política educativa que dificultam o desenvolvimento da AAE nas escolas.
	Participação	Referências a aspetos relativos à participação da comunidade educativa.
Âmbito cultural Dificuldades que dizem respeito aos significados e aos valores dos atores perante a AAE	Clima (intersubjetivo) das escolas	Referências à preservação das práticas instituídas, à falta de motivação para a AAE entre a comunidade educativa, bem como a medos e ansiedades perante a avaliação.
3. MODELOS		Modelos de AAE identificados pelo autor, no que concerne aos seus princípios, instrumentos, atores e processos.
PRINCÍPIOS		Valores e qualidades que devem orientar a ação avaliativa.
Representação do objeto de avaliação Referências que implícita ou explicitamente dão conta da representação da organização escolar que deve orientar a ação no desenvolvimento da AAE.	Sistema aberto e articulado	Referências à escola a partir de teorias implícitas ou explícitas da escola como um sistema aberto e articulado.
	Sistema debilmente articulado	Referências à escola a partir de teorias implícitas ou explícitas da escola como um sistema aberto debilmente articulado.
Construção do conhecimento Referências ao tipo de racionalidade que deve orientar a construção do conhecimento no desenvolvimento da AAE.	Racionalidade científica	Referências à necessidade de levar a cabo processos em que o rigor e a objetividade são perseguidos, assim como referências a métodos e procedimentos científicos ou a fontes de legitimidade científica, como especialistas e organizações reconhecidas como produtoras de conhecimento pericial.
	Racionalidade limitada	Referências que valorizam procedimentos informais e conhecimentos tácitos no desenvolvimento da AAE nas escolas, assim como afirmações que distinguem os processos de AAE das escolas de processos de investigação.

Locus da força motriz Referências que elaboram sobre qual deverá ser o <i>locus</i> do impulso da AAE, externa ou internamente em relação à organização escolar.	Externo	Referências a impulsos vindos do exterior como força motriz da AAE.
	Interno	Referências a impulsos com origem no interior como força motriz da AAE.
Relação com a regulação da educação Referências que posicionam a AAE em relação às políticas educativas.	Dependência	Referências à necessidade de a AAE se orientar pelo que está expresso na lei ou à ideia de que deve estar em articulação com a avaliação externa de escolas, assim como com outras políticas educativas. Referências também ao facto de a avaliação externa de escolas ter como objetivo promover a AAE.
	Independência	Referências à existência da AAE como resultado da vida interna das escolas e de forma independente de políticas educativas concretas.
Processo de escolha do modelo Referências que se debruçam sobre a origem do modelo de AAE, externa ou internamente em relação à organização escolar.	Transferência	Referências à importação de modelos de AAE concebidos em contextos alheios à escola, bem como ao suplemento de legitimidade que daí pode advir.
	Construção interna	Referências à necessidade de que o modelo de AAE seja construído no interior da escola, pela comunidade educativa.
Participação		Referências à necessidade de a AAE ser levada a cabo com processos amplamente participados.
Singularidade		Referências à necessidade do modelo de AAE ter em consideração a singularidade da escola.
Complexidade		Referências à necessidade do modelo de AAE ter em consideração a complexidade da escola.
INSTRUMENTOS Dispositivos concretos utilizados no processo de AAE.		
Sistema de Indicadores		Referências à utilização de sistemas de indicadores nos processos de AAE.
Questionários		Referências à utilização de questionários nos processos de AAE.
Grelhas e guiões		Referências à utilização de grelhas e guiões nos processos de AAE.
PROCESSOS Descrições das ações sistemáticas a desenvolver, de como ‘se faz’ AAE.		
Ciclo avaliativo		Referências a um conjunto de fases sucessivas que compõem o ciclo avaliativo.
Divulgação		Referências à fase da divulgação no processo avaliativo.

Inscritas todas as unidades de registo recortadas nas grelhas dos respetivos textos, foram construídas novas grelhas para as dimensões ‘Definições’, ‘Problematização’ e ‘Modelos’, uma por cada categoria definida e agrupadas por dimensão e subdimensão de análise, em formato Word (Anexos V, VI e VII). Estas grelhas permitiram uma visão de conjunto para cada categoria (uma vez que num primeiro momento as unidades de registo tinham sido agrupadas em função do seu texto de origem), o que por sua vez foi importante para clarificar categorias, ajustar rótulos e aprimorar definições.

As unidades de registo recolhidas para as dimensões ‘Problematização’ e ‘Modelos’ foram ainda tratadas de forma quantitativa em grelhas que permitem uma visão global dos dados, uma contabilização das ocorrências de unidades de registo por categoria, subdimensão, dimensão e artigo, e ainda um cruzamento de dados entre categorias (Anexo VIII).

Para a dimensão ‘Legitimação’, subdimensão ‘Referências Bibliográficas’, os dados foram tratados à parte, diretamente numa grelha em formato Excel, na qual foram agrupados em grupos de autoria – obras da autoria de um mesmo autor, considerando-se para o efeito o primeiro nome no caso das coautorias – de forma a proceder à quantificação das ocorrências dos mesmos (Anexo IX).

II – RESULTADOS

Nesta segunda parte pretende-se descrever os resultados obtidos com os procedimentos descritos no capítulo anterior. Num primeiro momento apresentam-se os resultados relativos ao Eixo I, organizados em torno de cada *corpus* analisado neste âmbito. Num segundo momento apresentam-se os dados relativos ao Eixo II, organizados em torno das questões de pesquisa.

1. EIXO I: ATORES E CONTEXTOS

Tendo-se constituído três distintos conjuntos de textos – teses de doutoramento, artigos em revista científica e documentos publicados pela IGE –, foi possível analisar os mesmos de forma a ir ao encontro das duas questões de pesquisa que organizam o estudo neste eixo: Quem são os atores desta construção discursiva? Quais são os seus espaços de produção e circulação? Por facilidade de tratamento e apresentação da informação, optou-se por organizar o capítulo em função de cada *corpus*. Em capítulo posterior os dados serão discutidos em torno de cada uma das duas questões.

1.1. Teses de doutoramento sobre autoavaliação de escolas

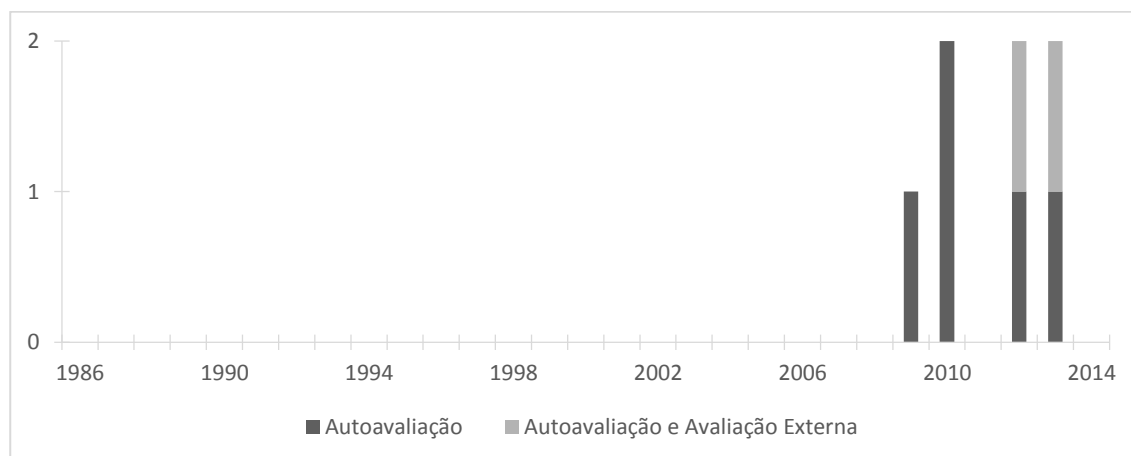
Tendo em conta a descrição da composição deste *corpus* realizada em Metodologia, e apenas numa primeira aproximação, é possível identificar: (a) uma *vasta presença do tema da autoavaliação* nas teses defendidas sobre a avaliação de escolas; (b) um *grande peso das teses inteiramente dedicadas à autoavaliação* entre as teses sobre avaliação de escolas.

As teses sobre autoavaliação de escolas ao longo do intervalo estudado

O primeiro trabalho sobre autoavaliação de escolas identificado data de 2009, trata-se da tese de Rodrigo Melo apresentada à Universidade Católica sobre o Projeto QUALIS²⁵. Foram depois defendidas duas teses em 2010 especificamente sobre autoavaliação de escolas. Em 2012 e 2013 foi apresentado um total de quatro teses, uma em cada um dos anos sobre autoavaliação de escolas e uma outra igualmente em cada um dos anos sobre autoavaliação e avaliação externa de escolas (Gráfico 1).

²⁵ O projeto QUALIS, da responsabilidade de uma equipa da Universidade católica, como referido anteriormente, foi coordenado pelo autor desta tese de doutoramento entre 2005 e 2010.

Gráfico 1 – Teses de doutoramento sobre autoavaliação de escolas entre 1986 e 2014

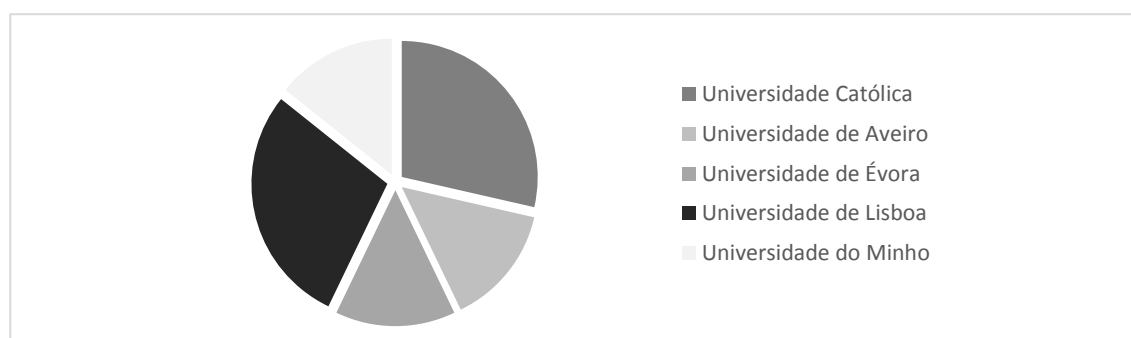


A análise da distribuição dos trabalhos ao longo do período estudado permite afirmar que: (a) a *autoavaliação de escolas* é um tema extremamente recente entre as teses de doutoramento em Educação/Ciências da Educação, tendo a primeira sido apresentada apenas há cinco anos; (b) as *teses dedicadas simultaneamente à autoavaliação e à avaliação externa de escolas* são ainda mais recentes, datando a primeira de 2012; (c) tem havido um *aumento do volume de produção sobre o tema*, com mais de metade (quatro) das teses apresentadas a partir de 2012.

As universidades e os cursos

De entre as catorze universidades portuguesas públicas e privadas identificadas como tendo programas de doutoramento em Educação ou Ciências da Educação no período estudado²⁶, em apenas cinco foram defendidas teses sobre autoavaliação de escolas, de acordo com a distribuição ilustrada no Gráfico 2.

Gráfico 2 – Local de produção das teses de doutoramento sobre autoavaliação de escolas



²⁶ Universidade Aberta; Universidade Católica Portuguesa; Universidade da Beira; Universidade de Aveiro; Universidade de Coimbra; Universidade de Évora; Universidade de Lisboa; Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro; Universidade do Algarve; Universidade do Minho; Universidade do; Universidade Lusófona; Universidade Nova de Lisboa em parceria com o Instituto Superior de Psicologia Aplicada; Universidade Técnica de Lisboa.

Quanto à designação dos cursos de doutoramento no âmbito dos quais as teses foram defendidas, quatro são doutoramentos em Ciências da Educação sem área específica (Universidade Católica Portuguesa, Universidade de Aveiro e Universidade de Évora); dois são doutoramentos em Educação, um na área de Avaliação Educacional e outro na área de Administração e Política Educacional (Universidade de Lisboa); e um é doutoramento em Ciências da Educação, área de Desenvolvimento Curricular (Universidade do Minho).

Assim, é possível notar: (a) uma *concentração das teses sobre autoavaliação num número reduzido de universidades*, entre as que têm programas de doutoramento em Educação ou Ciências da Educação; (b) uma *variedade de áreas de especialização no âmbito das quais são produzidos trabalhos sobre autoavaliação de escolas*, o que aponta para que esta seja uma matéria suscetível de interesse por múltiplas áreas.

Os autores das teses

Quanto aos autores das teses encontradas, trata-se de cinco professores do ensino-básico e secundário (Castro, 2012; Correia, 2012; Gonçalves, 2013; Silvestre, 2013; Simões, 2010), uma docente de uma Escola Superior de Educação privada²⁷ (Reis, 2010) e um docente de uma universidade privada²⁸ e coordenador do projeto sobre o qual se debruça a tese²⁹ (Melo, 2009).

Identifica-se, portanto, um *peso significativo dos professores do ensino básico e secundário na autoria* das teses de doutoramento sobre autoavaliação de escolas.

As teses: propósitos, problemáticas, metodologias e resultados

Melo (2009) estudou o projeto QUALIS de autoavaliação das escolas e unidades orgânicas da Região Autónoma dos Açores, com o objetivo de contribuir para a melhoria dos processos de autoavaliação de escolas em Portugal e para “um melhor conhecimento do que se passa e para a elaboração de um referencial de análise” (p. iv). O autor procurou resposta para um conjunto de questões em torno da utilidade da autoavaliação de escolas e da visão que dela têm os diferentes atores³⁰, recorrendo aos contributos da análise organizacional. Esta tese propõe uma matriz de avaliação da autoavaliação das escolas.

²⁷ Escola Superior de Educação Jean Piaget.

²⁸ Universidade Católica Portuguesa

²⁹ QUALIS – Autoavaliação das escolas do arquipélago dos Açores.

³⁰ “A auto-avaliação é um instrumento útil para a coordenação do trabalho dos docentes na escola? Será um mero adereço fruto das modernas correntes de gestão em educação? Porque não há mais escolas a

Reis (2010) realizou um estudo de caso numa escola que recorreu à assessoria externa, utilizando um modelo baseado no modelo da European Foundation for Quality Management³¹ (EFQM) para se autoavaliar, e analisou também um conjunto de relatórios de avaliação externa de escolas da IGE sobre o domínio Capacidade de Autorregulação e Melhoria da Escola. Pretendeu compreender o papel que a assessoria externa pode ter nestes processos, assim como qual o contributo que os modelos de autoavaliação de carácter gerencialista podem dar para os “processos de melhoria contínua dos estabelecimentos de ensino” (Reis, 2010, p. 6). A autora realiza o estudo a partir das teorias organizacionais, conceptualizando a escola enquanto organização aprendente. As suas conclusões apontam para a ideia de assessoria como um importante pilar no desenvolvimento de mecanismos de autoavaliação e identificam os modelos EFQM e CAF como úteis para as escolas, apesar de terem sido identificadas algumas dificuldades na sua aplicação, para as quais a autora afirma terem sido encontradas algumas soluções.

Simões (2010) estudou três escolas com o intuito de compreender “como combinam elas a regulação vertical com a regulação horizontal e as pressões de controlo com os impulsos autonómicos” (p.5). O quadro teórico deste trabalho incluiu a análise de políticas numa perspetiva de ação pública combinada com a análise organizacional, configurando uma rede da qual a autora destaca alguns eixos conceptuais: “a escola no centro da acção pública; a avaliação como instrumento de regulação cruzada; a auto-avaliação como estratégia de emancipação; as competências colectivas como construções operacionais de emergência” (p.5). A autora concluiu que a autoavaliação “não se configura ainda como estratégia verdadeiramente interpelativa das práticas” (Simões, 2010, p. 5), emergindo antes de pressões externas burocráticas e tecnocráticas. A autora afirma detetar, no entanto, processos de apropriação da autoavaliação pelas escolas que pensa poderem ser vistos como a semente de “uma regulação menos conformista e mais emancipatória” (p. 271).

Correia (2011) acompanhou o dispositivo de autoavaliação de uma escola durante três anos, assumindo o papel de ‘amigo crítico’, para compreender quais as suas potencialidades para auxiliar a escola a dar resposta às exigências da crescente autonomia, de um ‘mundo em constante mudança’ e do sucesso educativo dos alunos, nomeadamente num contexto de avaliação externa de aprendizagens. O autor utiliza “a perspetiva de

desenvolver processos de auto-avaliação? Como vêem os líderes escolares os processos de auto-avaliação? E os responsáveis políticos e administrativos dos sistemas educativos?” (Melo, 2009, p. iv)

³¹ Modelo dito ‘de excelência’ desenvolvido pela European Foundation for Quality Management para avaliar a melhoria da qualidade de todo o tipo de organizações.

regulação social, que implica que a escola se assuma como sujeito da sua própria avaliação, ou seja, que envolva os seus atores na procura do sentido coletivo da organização” (p. v). As conclusões deste estudo apontam para uma tensão entre aquilo que o autor designa por lógicas de controlo e de regulação, ao que acrescenta que as potencialidades do dispositivo estão na capacidade de gerir essa tensão.

Castro (2012) realizou um estudo multicaso em três escolas com a “principal finalidade [de] verificar o impacto dos procedimentos de avaliação de escolas na melhoria da qualidade do serviço educativo” (p. 1). Estudando os processos de avaliação externa e interna das escolas selecionadas, procurou perceber o impacto de ambos e também a relação entre eles, procurando ainda identificar “os constrangimentos e as oportunidades dos modelos de autoavaliação” utilizados (p.16). A autora recorre às teorias organizacionais para desenvolver a ideia da escola como uma organização complexa e explora o conceito de qualidade em educação. As conclusões desta tese apontam para impactos pouco significativos quer da avaliação externa quer da avaliação interna no quotidiano da escola e para a ideia de que “todo o esforço empreendido nos procedimentos de avaliação institucional escolar se traduz no cumprimento de um ritual legitimador e de gerenciamento da imagem pública das escolas, relegando para um plano secundário a sua melhoria efetiva” (Castro, 2012, p. 1).

Gonçalves (2013) procura com a sua tese contribuir para a compreensão dos “desafios, problemas e oportunidades que são inerentes aos sistemas de autoavaliação das escolas” (p. 12). Para responder à questão “Como é que as escolas constroem e utilizam o seu sistema de autoavaliação organizacional?”, o autor estudou o modo como duas escolas secundárias construíram os seus dispositivos de autoavaliação e os efeitos dos mesmos na organização escolar e na ação educativa. A matriz conceptual desta tese elaborada no âmbito da especialidade em Avaliação Educacional passa pelas teorias organizacionais, sendo a escola perspectivada como uma organização complexa e aprendente, e por uma conceção de avaliação “como construção social e cultural e como atividade crítica de aprendizagem” (p. iv). As conclusões deste trabalho indicam que os dispositivos utilizados pelas escolas não são “sistemáticos, refletidos, participados” (Gonçalves, 2013, p. iv) e não têm impacto nos processos de melhoria das mesmas.

Embora a tese de Silvestre (2013) tenha por base a questão de partida “Quais os efeitos que a avaliação externa das escolas operou nos resultados educativos e na qualidade do serviço educativo prestado?”, a autora afirma que o estudo se debruça tanto sobre a avaliação

externa como sobre a autoavaliação de escolas. Foram entrevistados três atores educativos em cada uma das dez escolas do Alentejo submetidas a avaliação externa em 2006/07 e analisados documentos da IGE. O estudo centra-se na dimensão organizacional, desenvolvendo nomeadamente o conceito de organização aprendente, e as suas conclusões apontam para uma estreita relação entre a avaliação externa e a autoavaliação e identificam, segundo a autora, uma postura organizacional aprendente em algumas delas. As conclusões referem também alguma lentidão na mudança de práticas e a necessidade de os atores adquirirem competências avaliativas; identificam aspetos que contribuíram para a melhoria dos resultados e do serviço prestado; e apontam para a necessidade de criação de mecanismos de apoio às escolas nos seus processos de autoavaliação.

As teses aqui reunidas são na sua grande maioria estudos de caso, em alguns casos múltiplos, com a presença da análise organizacional a fazer-se sentir em todas elas e a temática das políticas educativas em apenas uma (Simões, 2010). As teses dedicam-se a testar ou mesmo construir dispositivos concretos (CAF, ‘amigo crítico’, matriz de avaliação da autoavaliação), a estudar a relação entre avaliação externa e autoavaliação de escolas ou ainda a analisar os processos de apropriação e construção dos sistemas de autoavaliação por parte dos atores educativos. As conclusões apontam frequentemente para dificuldades e tensões no desenvolvimento de processos de autoavaliação e para um fraco impacto dos mesmos na melhoria das escolas, havendo também algumas referências ao que os autores identificam como indícios de ténues impactos positivos ou de transformação das práticas em resultado dos processos de autoavaliação.

Em síntese, é possível identificar entre as teses analisadas: a) uma *grande predominância dos estudos de caso*; b) uma *presença constante da análise organizacional*, repartida entre teoria da organização aprendente e teoria da regulação social, estando desaparecidos universos teóricos que marcaram a investigação sobre as escolas na década de noventa, como a cultura e a micropolítica de escola – ainda que a regulação social integre o racional daquelas duas; c) alguma *variedade do foco de análise*, que passa pelos dispositivos, pela relação entre avaliação externa e autoavaliação ou pelos atores mas que d) *praticamente deixa de fora a análise da autoavaliação de escolas enquanto política educativa* ou pelo menos uma perspetivação do fenómeno em função da sua relação com as políticas públicas de educação; e) uma *recorrente referência às dificuldades e ao fraco impacto dos processos de autoavaliação*; f) a *presença de considerações prescritivas* que propõem ou validam dispositivos concretos.

1.2. Artigos sobre autoavaliação de escolas em revistas científicas

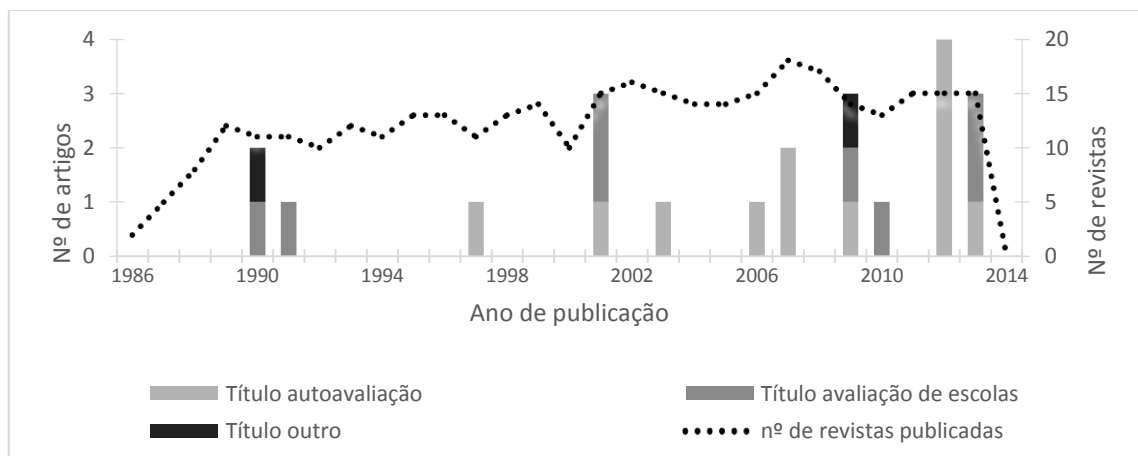
Numa primeira aproximação ao *corpus* e tendo em conta a descrição que deste se fez em Metodologia, pode-se desde logo assinalar: (a) a *recorrência da autoavaliação* na temática da avaliação da escola; (b) uma *relativa centralidade da autoavaliação* no âmbito da produção sobre avaliação das escolas; (c) a *diminuta presença de artigos sobre autoavaliação no âmbito de outros temas*.

Os artigos sobre autoavaliação de escolas ao longo do intervalo estudado

Entre 1986 e 1989 não foram encontrados quaisquer artigos.

Na década de 90 foram publicados um total de quatro artigos. Em 1990 e 1991 surgem os três primeiros artigos em que se escreve sobre autoavaliação de escolas: um artigo da autoria de Ana Benavente, da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, sobre ‘inovação’ (1990) e dois artigos de Maria do Carmo Clímaco, do Gabinete de Estudos e Planeamento (GEP) do Ministério da Educação (ME), sobre avaliação de escolas (1990; 1991). Nesta década foi ainda publicado o primeiro artigo com o termo autoavaliação de escola no título, da autoria de Eunice Góis (1997), do Instituto de Inovação Educacional (IIE).

Gráfico 3 – Publicação anual de artigos sobre autoavaliação de escolas entre 1986 e 2014



Entre 2000 e 2009 foram identificados dez artigos que se debruçam sobre a autoavaliação de escolas, seis dos quais inteiramente dedicados à autoavaliação, três no âmbito da avaliação de escolas e um artigo sobre *accountability*.

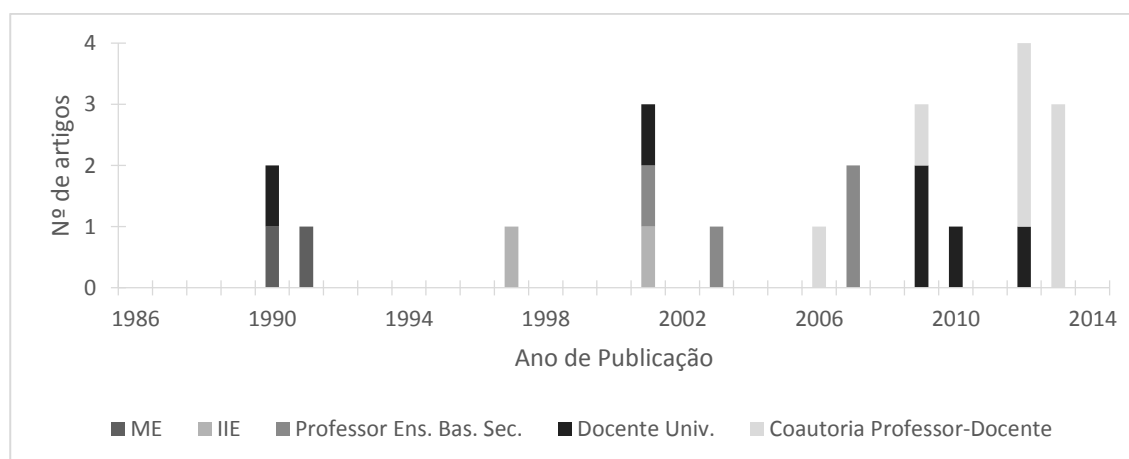
Entre 2010 e 2014 foram publicados oito artigos, cinco dos quais especificamente sobre autoavaliação e três sobre avaliação de escolas.

A distribuição do corpus em análise ao longo do período estudado, ilustrada no Gráfico 3, permite identificar: a) um *aumento da produção sobre a autoavaliação a partir da primeira década do século XXI*, que inicialmente coincide com o aumento do número de revistas publicadas mas cujo volume se mantém apesar das variações neste último; b) o *aparecimento recente de artigos inteiramente dedicados à temática da autoavaliação*; c) uma *regularidade crescente na publicação de artigos sobre esta temática*, com intervalos que atingem os seis anos no início do período e que vêm sendo significativamente encurtados, alcançando uma publicação quase anual desde 2006.

Os autores dos artigos

Quanto à autoria dos artigos publicados, foram identificados dois artigos de uma mesma autora oriunda do ME (Clímaco, 1990, 1991), dois artigos de autores pertencentes ao IIE (Góis, 1997; Palma, 2001), quatro artigos assinados por professores do ensino básico e secundário (Póvoa, 2001; Marques, 2003; Rufino, 2007; Simões, 2007), seis artigos de docentes universitários (Benavente, 1990; Afonso, A. J. 2001, 2009; Fialho, 2009; Veloso, Abrantes e Craveiro; 2010; Miranda & Mangerico, 2012) e oito artigos escritos em parceria entre docentes universitários e professores do ensino básico e secundário³² (Alves & Correia, 2006; Luís & Costa, 2009; Mateus & Fialho, 2012; Margalha, Saias & Cid, 2012; Soares, Barreira & Bidarra, 2012; Gomes & Fialho, 2013; Castro & Alves, 2013a, 2013b).

Gráfico 4 – Autoria dos artigos sobre autoavaliação de escolas



³² Os professores do ensino básico e secundário são na sua quase totalidade doutorandos ou mestrados em Ciências da Educação, quer nos casos em que assinam os artigos individualmente, quer nos casos em que o fazem em coautoria com docentes universitários.

Foram contabilizados vinte e nove diferentes autores: dois autores pertencentes ao IIE, uma autora oriunda do ME, onze professores do ensino básico e secundário e quinze docentes universitários. Apenas quatro autores assinam mais do que um artigo³³.

Assim, e atendendo à distribuição da autoria dos artigos ao longo do período estudado que o Gráfico 4 ilustra, é possível identificar: (a) uma *significativa predominância dos artigos com autoria de docentes universitários e de professores do ensino básico e secundário*; (b) uma *intensificação desta predominância ao longo do período em estudo*, não se encontrando artigos de outros autores desde 2001; (c) *a existência de um período delimitado em que foram publicados artigos com autoria individual de professores do ensino básico e secundário (2001-2007)*; (d) um *aumento significativo da frequência de artigos escritos em coautoria entre professores do ensino básico e secundário e docentes universitários*.

As revistas

Como foi já referido, foram analisados os índices de doze revistas científicas portuguesas da área das Ciências da Educação publicadas entre 1986 e junho de 2014, num total de trezentos e cinquenta e sete números. São oito revistas da responsabilidade de sete universidades portuguesas, de entre as quais cinco são públicas (Universidade do Porto, Universidade de Lisboa, Universidade de Coimbra, Universidade do Minho e Universidade de Évora) e duas são privadas (Universidade Lusófona e Universidade Católica do Porto), uma revista da responsabilidade de um Instituto Politécnico (Escola Superior de Educação de Portalegre) e três revistas de outras organizações (Instituto de Inovação Educacional, Fórum Português de Administração Educacional e Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação).

Sete de entre estas doze revistas publicaram artigos sobre autoavaliação de escolas: quatro revistas editadas por universidades³⁴ e três editadas por outras organizações³⁵. Assim, todas as revistas de outras organizações publicaram artigos sobre autoavaliação de escolas,

³³ Estes autores são Almerindo Janela Afonso (Afonso, 2001 e 2009); Isabel Fialho (Fialho, 2009; Mateus e Fialho, 2009; Gomes e Fialho, 2013); Helena Castro e José Matias Alves (Castro e Alves, 2013a e 2013b).

³⁴ Educação, Sociedade & Culturas – Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Universidade do Porto; Sísifo – Unidade de I&D de Ciências da Educação, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Lisboa; Educação: Temas e Problemas – Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora; Revista Portuguesa de Investigação Educacional – Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.

³⁵ Administração Educacional – Fórum Português de Administração Educacional; Investigar em Educação – Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação; Inovação – Instituto de Inovação Educacional.

enquanto apenas metade das revistas da responsabilidade de universidades o fizeram. Aliás, as três revistas de outras organizações publicaram quase metade (nove) dos artigos encontrados. A única revista da responsabilidade de um Instituto Politécnico – Escola Superior de Educação não publicou nenhum artigo sobre autoavaliação de escolas.

A revista Educação. Temas e Problemas (Universidade de Évora) publica o maior número de artigos (sete, o que corresponde a quase um terço de toda a publicação). As revistas Administração Educacional (Fórum Português de Administração Educacional) e Inovação (Instituto de Inovação Educacional) publicam quatro artigos cada.

Foram encontrados seis números temáticos em torno do termo “Avaliação” (avaliação em educação, avaliação do serviço público de educação, políticas e práticas de avaliação, entre outros) espaçados no intervalo estudado de forma irregular mas com claro aumento de frequência ao longo do mesmo³⁶. Nestes números temáticos estão incluídos 12 artigos. Os restantes encontram-se em números dedicados a outras temáticas (como qualidade, a escola ou as políticas educativas) ou ainda em números não temáticos.

Assim, é possível notar: (a) uma *concentração do tema da autoavaliação de escolas em algumas revistas*, tendo apenas pouco mais de metade destas publicado artigos neste âmbito e sendo quase um terço dos artigos publicados numa mesma revista; (b) um *peso significativo das revistas não universitárias na publicação sobre autoavaliação*; (c) um *peso significativo de artigos publicados em números temáticos dedicados à avaliação*; (d) a *presença de artigos sobre autoavaliação em números temáticos diversos*, por um lado especificamente sobre avaliação e, por outro, tanto associados a olhares organizacionais centrados na escola como à temática das políticas educativas.

Tipo de artigo

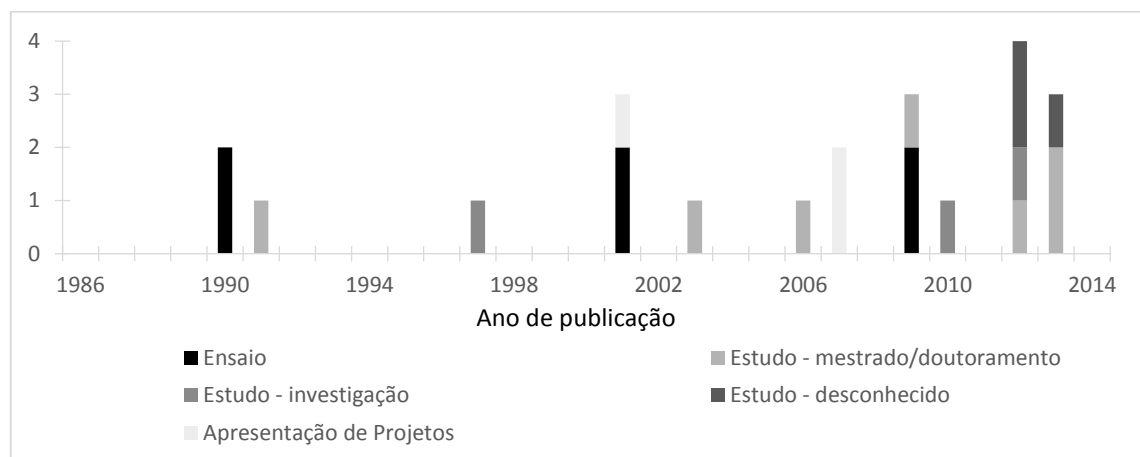
Procedeu-se ainda a uma análise do tipo de artigo publicado, tendo sido encontrados dois grupos distintos – ensaios e estudos empíricos – e ainda um terceiro grupo de artigos de outras naturezas. Não foi encontrada nenhuma meta-análise.

³⁶ Inovação v.3 nº 4 (1990): Avaliação; Administração Educacional nº 1 (2001): “embora formalmente não esteja definido um tema central, a maioria dos contributos incluídos neste primeiro número centra-se na avaliação do serviço público de educação” (p. 5, editorial); Educação, Sociedade & Culturas nº 33 (2010): Políticas e Práticas de Avaliação; Sísifo nº 9 (2009): Avaliação em Educação: Perspetivas Ibero-Americanas; Educação: Temas e Problemas nº 7 (2009): Avaliação. Qualidade e Formação e nº 11 (2012): Escola e Professores: Avaliação e Supervisão;

Foram identificados seis ensaios (Clímaco, 1990; Benavente, 1990; Afonso, A. J. 2001; Palma, 2001; Afonso, A. J. 2009; Fialho, 2009), todos publicados em quatro números temáticos sobre avaliação, não tendo sido encontrado nenhum ensaio desde 2009.

Foram também encontrados treze estudos empíricos, distribuídos por todas as revistas que publicaram artigos sobre autoavaliação e com uma regularidade crescente na sua publicação ao longo do período estudado. Entre estes, sete foram elaborados no âmbito de doutoramento (Clímaco, 1991; Alves & Correia, 2006; Castro & Alves, 2013a, 2013b) ou de mestrado (Marques, 2003; Luís & Costa, 2009; Soares, Barreira & Bidarra, 2012) e três foram produzidos no contexto de projetos de investigação³⁷ (Góis, 1997; Veloso, Abrantes & Craveiro, 2010; Miranda & Mangerico, 2012). Em relação aos restantes três estudos, trata-se de artigos com coautoria de docentes universitários da Universidade de Évora e professores do ensino básico e secundário em que não foi possível perceber se se tratam de artigos no âmbito de dissertação ou tese ou, pelo contrário, do resultado de projetos de investigação da universidade envolvida (Mateus & Fialho, 2012; Margalha, Cid & Saias, 2012; Gomes & Fialho, 2013).

Gráfico 5 – Tipo de artigos sobre autoavaliação de escolas



Foram ainda encontrados três artigos de outras naturezas. Trata-se, por um lado, de dois artigos que versam sobre os projetos de doutoramento dos seus autores (Rufino, 2007;

³⁷ Entre estes artigos, apenas em relação ao de Veloso, Abrantes e Craveiro (2010) foi possível confirmar tratar-se de um projeto de investigação financiado – «Sucesso escolar e perfis organizacionais: um olhar a partir dos relatórios de avaliação externa» do CIES-IUL. O artigo de Góis (1991) é produzido no âmbito de um estudo do IIE. O artigo de Miranda e Mangerico (2012) divulga os resultados obtidos num projeto de investigação sobre um agrupamento de escolas da região do Alentejo desenvolvido na Universidade de Évora, universidade que tem participado em projetos financiados sobre autoavaliação, como o projeto “Impacto e Efeitos da Avaliação Externa nas Escolas do Ensino não Superior” financiado pela FCT.

Simões, 2007) e, por outro, de um artigo que apresenta o projeto de autoavaliação de uma escola que participa no Projeto Qualidade XXI³⁸ (Póvoa, 2001).

Quanto ao tipo de artigo, e atendendo à sua distribuição ao longo do período estudado ilustrada no Gráfico 5, é possível identificar: (a) uma *predominância dos estudos empíricos*; (b) um *aprofundamento desta predominância ao longo do tempo*, não sendo publicado nenhum ensaio desde 2009; (c) uma *peso significativo dos estudos realizados no âmbito de teses de mestrado ou doutoramento*, havendo apenas três estudos produzidos no âmbito de projetos de investigação; (d) uma *total ausência de meta-análises*.

1.3. Documentos sobre autoavaliação de escolas publicados pela IGE

Tomando a descrição deste *corpus* apresentada em Metodologia, é possível, desde logo, identificar uma *estreita relação entre a autoavaliação de escolas e a avaliação externa de escolas* nos documentos da IGE.

Os documentos sobre autoavaliação de escolas ao longo do intervalo estudado

A distribuição dos documentos ao longo do tempo é fortemente marcada por dois fatores: a existência de programas desenvolvidos pela IGE junto das escolas;³⁹ a participação da IGE em projetos internacionais⁴⁰. Aliás, a quase totalidade dos documentos observa esta relação, tendo sido identificado apenas um caso em que isto não acontece: “Actas da 1.^a Convenção da Inspeção-Geral da Educação”, publicadas em 2004.

Na quase totalidade dos restantes casos estamos perante apresentações, roteiros ou relatórios cuja publicação pode ser associada à preparação ou à conclusão de programas ou de ‘ciclos’ de programas⁴¹. Identificou-se apenas uma exceção: um documento de 2007, gerado no âmbito do projeto Effective School Self-Evaluation (ESSE), da autoria da Standing International Conference of Inspectorates (SICI) e traduzido pela IGE. Este documento propõe-se concretizar, “(...) com base numa selecção de literatura internacional

³⁸ Projeto da responsabilidade do IIE, desenvolvido entre 1999 e 2002, cujo objetivo central era fomentar a autoavaliação sistemática das escolas.

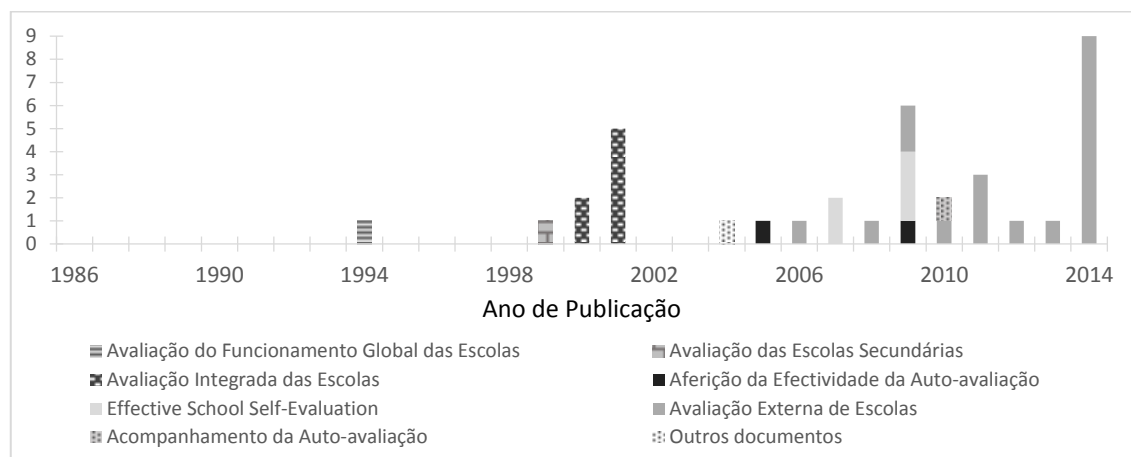
³⁹ ‘Avaliação do funcionamento global da escola’; ‘Avaliação das escolas secundárias’; ‘Avaliação integrada das escolas’; ‘Efetividade da autoavaliação das Escolas’; ‘Avaliação externa das escolas’; ‘Acompanhamento da autoavaliação das escolas

⁴⁰ ‘Effective School Self-Evaluation’ (ESSE) da responsabilidade da Standing International Conference of Inspectorates (SICI).

⁴¹ No caso do programa ‘Avaliação externa de escolas’ em funcionamento desde 2006, a publicação de documentos é também marcada pelos dois distintos ciclos que o compõem: primeiro ciclo de 2006 a 2011 e segundo ciclo a partir de 2011.

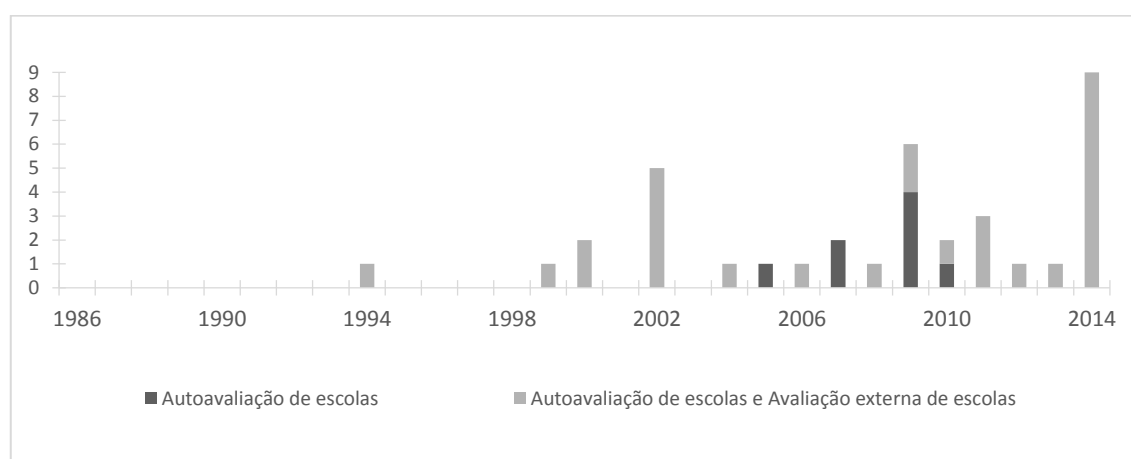
e na investigação, uma análise do fenómeno (...) da auto-avaliação e a sua relação com as funções de controlo e de avaliação das inspecções” (SICI, 2007b, p. 1).

Gráfico 6 – Publicação anual de documentos sobre autoavaliação pela IGE em função do programa



Como referido anteriormente, são publicados pela IGE apenas dois documentos na década de noventa – “Avaliação do funcionamento global da escola: instrumentos” em 1994 e “Avaliação das escolas secundárias: relatório nacional” em 1999 – correspondentes a dois programas então em implementação. A partir de 2000 assiste-se a um aumento da publicação destes documentos e a partir de 2005 são publicados documentos todos os anos, como é possível verificar no Gráfico 6, onde se tratam os dados em função dos programas sobre os quais versam os documentos. Nos últimos quatro anos foram publicados apenas documentos relativos ao programa ‘Avaliação externa de escolas’, tendo o ano de 2014 observado o maior número de publicações.

Gráfico 7 - Publicação anual de documentos sobre autoavaliação de escolas pela IGE em função do tema



Uma análise da distribuição dos documentos ao longo do tempo em função do tema – autoavaliação de escolas ou autoavaliação e avaliação externa de escolas – demonstra, como se pode ver no Gráfico 7, um período delimitado (de 2005 a 2010) em que são

publicados documentos no âmbito do primeiro. Não foram identificados, assim, documentos exclusivamente dedicados à autoavaliação nos últimos quatro anos.

Quanto à distribuição dos documentos ao longo do tempo, é possível notar que: (a) a *quase totalidade dos documentos relaciona-se com programas desenvolvidos* e (b) a *variação no número anual de publicações é marcada por esta relação*; (c) a *publicação sistemática de documentos sobre o tema é recente* uma vez que, embora as publicações sobre o tema tenham tido início na década de noventa e a partir de 2000 se verifique um aumento no volume de publicações, é só a partir de 2005 que esta se torna anual; (d) *nos anos mais recentes, a variedade de programas desenvolvidos pela IGE reduz significativamente*, sendo os documentos publicados desde 2011 exclusivamente relativos ao programa ‘Avaliação externa de escolas’; (e) a *publicação de documentos exclusivamente sobre autoavaliação de escolas ocorreu apenas entre 2005 e 2010*, período coincidente com o primeiro ciclo do programa ‘Avaliação externa de escolas’ (2006-2011).

A autoria dos documentos

Procedeu-se ainda à análise da autoria dos documentos identificados. Uma grande maioria – trinta documentos – é da autoria das equipas da IGE responsáveis pelos programas em preparação ou desenvolvimento. Foram também identificados cinco documentos da responsabilidade da SICI, traduzidos pela própria IGE, todos relativos ao projeto ESSE, no qual a IGE participou. Identificaram-se também dois documentos da autoria de dois distintos grupos de trabalho nomeados por despacho ministerial, ambos no âmbito do programa ‘Avaliação externa de escolas’. No primeiro caso trata-se do relatório final da atividade do Grupo de Trabalho para a Avaliação das Escolas, incumbido de propor e testar um modelo de avaliação de escolas (ME, 2006). No segundo trata-se do relatório final do Grupo de Trabalho para a Avaliação Externa das Escolas, incumbido de reapreciar o programa e de propor alterações ao mesmo a implementar num novo ciclo (ME, 2011).

É possível, assim, notar: (a) *uma grande maioria de documentos da autoria dos técnicos da IGE*; (b) *a presença de uma organização internacional (SICI) entre os autores de documentos* editados pela IGE, embora num número reduzido de publicações; (c) *o aparecimento recente dos grupos de trabalho mistos (2006) como autores de documentos* publicados pela IGE, sendo os dois únicos casos associados ao programa ‘Avaliação externa de escolas’.

2. EIXO II: ANÁLISE TEMÁTICA

Neste capítulo procede-se à apresentação dos resultados obtidos com a análise temática do *corpus* constituído pelos artigos publicados em revistas científicas. Os dados estão organizados em função das questões de pesquisa e respetivas dimensões e subdimensões.

2.1. Que definição de autoavaliação de escolas transporta?

Conforme referido em Metodologia, para procurar conhecer a forma como são equacionadas pelos autores dos artigos as definições de AAE e descritos os seus conteúdos, foi criada a dimensão ‘Definições’. Uma grelha de análise de conteúdo para esta dimensão pode ser consultada no Anexo V.

A presença da dimensão ‘Definições’ nos artigos analisados

A dimensão ‘Definições’ foi identificada em apenas seis artigos, de entre os quais quatro apresentam uma única definição e dois apresentam uma discussão de definições, num total de dez referências. Em qualquer dos casos anteriores, foi possível distinguir dois grupos de definições: a AAE é definida como um Instrumento⁴² ou como um Processo⁴³.

Instrumento

A AAE é definida como instrumento em três artigos, num total de seis referências. Por um lado, ela é definida (em duas ocasiões) como instrumento político, por referência à AAE como instrumento organizador das relações de poder entre atores e instâncias do sistema educativo:

“Neste quadro teórico, a autoavaliação das escolas enquanto instrumento de regulação pública é tida como a expressão de referenciais de conhecimento que induzem novas modalidades de governança. A análise dos instrumentos de acção pública expõe uma racionalidade política presente na relação entre governantes e governados, considerando cada instrumento como portador de um saber, de um poder social e de uma capacidade de o exercer (Lascoumes & Le Galès, 2004).” (Rufino, 2007, p.32)

Estas duas referências à definição de AAE como instrumento político são apresentadas, cada uma em seu artigo, como definição única de AAE.

O terceiro artigo apresenta quatro distintas definições de AAE enquanto instrumento de gestão, por referência à AAE como instrumento de manutenção e administração da

⁴² Instrumento: referência explícita à AAE como um instrumento, como definido em Metodologia.

⁴³ Processo: referência explícita à AAE como um processo, como definido em Metodologia.

organização escolar. Nas primeiras três destas quatro definições a autora refere a AAE como um instrumento de gestão ao serviço de distintas ideologias:

“Do ponto de vista conservador a avaliação é vista como um instrumento de controlo administrativo e pedagógico; para os liberais é um instrumento de selecção pelo mérito, centrando-se em questões como a produtividade e a prestação de contas. Os progressistas entendem a avaliação como um instrumento de exercício da democracia participativa e de desenvolvimento pessoal e colectivo.” (Fialho, 2009, p. 104)

No artigo acima referido (Fialho, 2009) foi encontrada a única definição que se apresenta como defendida pelo autor, entre outras discutidas, em que depois de referidas as três definições anteriores se apresenta uma definição que procura resolver a distância que se observa entre aquelas, ‘neutralizando’ o cariz ideológico apontado:

“A auto-avaliação deve ser entendida como um instrumento de reforço de uma autonomia responsável, constituindo um processo de regulação que conduz à transformação da prática através da recolha sistemática de informação sobre a estrutura e funcionamento da organização escolar com vista a tomar decisões e subsequentemente a elaborar planos de acção e melhoria contínua que contribuem para a qualidade da educação.” (Fialho, 2009, p. 105)

Processo

A AAE é também definida como processo em três artigos, num total de quatro referências. Por um lado, a AAE é definida em duas afirmações como um processo de natureza reflexiva, por referência a um processo de reflexão conjunta dos atores educativos – “A auto-avaliação é, pois, um processo reflexivo e crítico sobre a organização escolar, que exige o desenvolvimento de procedimentos de rigor e grande disponibilidade dos implicados” (Góis, 1997, p. 244). Uma destas definições é apresentada como definição única de AAE. A outra é apresentada em discussão com uma outra definição de AAE enquanto processo de natureza técnica, por referência a um processo de aplicação de técnicas avaliativas:

“O sistema de auto-avaliação é definido pela Fundação Europeia para a Gestão da Qualidade como 'um exame global, sistemático e regular das actividades e resultados de uma organização com o modelo de excelência'. A auto-avaliação constitui, provavelmente, o processo mais relevante, já que facilita o diagnóstico dos pontos débeis da organização, estimula os processos de melhoria e, finalmente, possibilita a comprovação do seu grau de progresso.” (Marques, 2003, p. 92)

Nesta discussão as duas definições são descritas sem que o autor assuma explicitamente afinidade com uma ou com outra, nem apresente uma articulação ou uma síntese entre ambas. A AAE é ainda definida como processo de natureza técnica num outro artigo que faz referência a uma única definição.

Síntese

Com o que atrás ficou descrito, é possível afirmar que:

- a) o número de artigos que apresenta definições de AAE é muito reduzido;*
- b) na maior parte dos artigos é apresentada uma única definição;*
- c) a AAE tanto é definida como um instrumento, como é definida como um processo;*
- d) as referências a definições de AAE como instrumento dividem-se entre instrumento político e instrumento de gestão;*
- e) as referências a definições de AAE como processo dividem-se entre processo de natureza reflexiva e processo de natureza técnica.*

2.2. Como problematiza a autoavaliação de escolas?

Conforme referido no capítulo anterior, para procurar responder a esta questão definiu-se a dimensão ‘Problematização’ com o intuito de identificar os fatores associados pelos autores dos artigos analisados à existência, aos propósitos e/ou aos problemas enfrentados pela autoavaliação de escolas. Uma grelha de análise de conteúdo para esta dimensão pode ser consultada no Anexo VI.

A presença da dimensão ‘Problematização’ nos artigos analisados

A partir de uma visão de conjunto desta dimensão, e como pode ser observado na grelha do Anexo VIII, é possível afirmar que: a) a dimensão ‘Problematização’ está presente na quase totalidade dos artigos (vinte e um); b) um número muito significativo de artigos faz referência a ‘Razões’ (dezanove) e a ‘Funções’ (dezoito); c) apenas metade dos artigos menciona ‘Dificuldades’ (onze); d) são as ‘Funções’ que merecem maior número de referências (sessenta e três), de entre os vários aspetos analisados quanto à problematização, embora tenha sido identificado também d) um número significativo de referências a ‘Razões’ (cinquenta e sete).

Alguns dos artigos analisados debruçam-se intensamente sobre as razões ou sobre as funções, dedicando-lhes extensões significativas de texto e/ou elencando um conjunto expressivo de umas e/ou de outras. Outros textos debruçam-se um pouco sobre cada uma das subdimensões, referindo um número mais reduzido de umas e de outras. Não foi

identificada qualquer tendência assinalável quanto à distribuição geral destas referências ao longo do tempo.

Razões: os fatores que levam ao aparecimento da AAE ou justificam a sua existência

As referências a fatores que levam ao aparecimento da AAE ou justificam a sua existência puderam ser agrupadas em dois grandes grupos, em função da sua origem em relação ao sistema educativo: Fatores Exógenos⁴⁴ e Fatores Endógenos⁴⁵, que são referidos em frequências semelhantes (trinta e duas e vinte e cinco, respetivamente). Nota-se uma fraca presença das referências a fatores exógenos nos artigos da década de noventa e uma intensificação das mesmas ao longo do tempo. Inversamente, as referências a fatores endógenos ao sistema educativo predominaram claramente nos anos 90, tendo mantido uma distribuição bastante homogénea ao longo do tempo.

Fatores Exógenos

Observando mais de perto os fatores exógenos identificados pelos atores, verifica-se uma predominância de referências às mudanças nos modos de regulação como estando na origem ou justificando o aparecimento da AAE. Os autores associam o aparecimento da AAE à emergência de novos modos de regulação por referência a diferentes fatores: a diversificação dos atores envolvidos⁴⁶, as novas formas de controlo pela avaliação do desempenho⁴⁷, a exigência de prestação de contas⁴⁸ e as pressões para que o sistema educativo desenvolva mecanismos para a monitorização da qualidade:

“O apelo do discurso político para a qualidade e eficácia da educação completa-se frequentemente com a recomendação da avaliação dos projectos educativos e do próprio sistema, como modo de garantir ou controlar a consecução dos objectivos propostos.” (Clímaco, 1991, p. 87)

⁴⁴ Fatores exógenos: referências a fatores que levam ao aparecimento da AAE ou justificam a sua existência, com origem no exterior do sistema educativo, como definido em Metodologia.

⁴⁵ Fatores endógenos: referências a fatores que levam ao aparecimento da AAE ou justificam a sua existência, com origem no interior do sistema educativo, como definido em Metodologia.

⁴⁶ E.g.: “A remodelação da actividade política chama também à discussão as questões relacionadas com a chamada governança (Bevir, 2003) que, apesar da flexibilidade teórica e semântica e da proliferação do seu uso, se encontra associada genericamente à dispersão das hierarquias e das instâncias de decisão sobre terrenos sociais muito abrangentes, acarretando como consequência uma perda de influência da autoridade central do Estado e de afastamento das lideranças políticas (Hooghe & Marks, 2001).” (Rufino, 2007, p. 32)

⁴⁷ E.g.: “Verifica-se uma mudança de paradigma do controlo através da verificação da conformidade normativa para o paradigma do controlo através da avaliação de desempenho e consequente responsabilização pela qualidade das aprendizagens e das práticas educativas.” (Marques, 2003, p. 91)

⁴⁸ E.g.: “A existência de informação coerente e fiável é uma consequência da pressão para a prestação de contas e para a credibilidade das instituições escolares (...).” (Clímaco, 1990, p. 104)

Esta última categoria – monitorização da qualidade – apresenta uma frequência muito significativa: referem-na dez entre os dezasseis artigos que mobilizam fatores exógenos e representa dez em vinte e uma referências a mudanças nos modos de regulação. É ainda de assinalar que as quatro referências à exigência de prestação de contas identificadas se encontram na sua totalidade em textos que referem também as pressões para que o sistema educativo desenvolva mecanismos para monitorizar e assegurar a sua qualidade.

Enquanto as categorias monitorização da qualidade e prestação de contas apresentam uma distribuição equilibrada ao longo dos vinte e três anos em que foram publicados os artigos em estudo, as restantes duas são referenciadas em períodos bem delimitados no tempo: a categoria diversidade de atores foi apenas encontrada entre 2001 e 2007 e a categoria avaliação do desempenho foi apenas encontrada entre 2003 e 2009.

Foi também identificada a mobilização do fator exógeno influências internacionais, por referência a tendências internacionais e comparações entre países, bem como a relatórios ou organizações internacionais que se debruçam sobre a Educação em Portugal, nomeadamente produzindo recomendações, ou ainda a políticas educativas de outros países com impacto no aparecimento da AAE em Portugal, como exemplificam os seguintes trechos:

“Em Portugal, ainda não existe uma tradição de avaliação de escolas. Foi na década de 90, por influência de outros países, nomeadamente europeus, que começaram a surgir alguns programas e projectos, tendo em vista a avaliação externa e a implementação da auto-avaliação nas organizações escolares.” (Fialho, 2009, p. 100)

“No contexto da globalização e no seio do espaço europeu, Portugal enfrenta hoje relevantes desafios, acrescidos pelo facto de muitos relatórios internacionais nos atribuírem um desempenho mediano, nomeadamente em matéria de educação. Consequentemente, a melhoria do sistema educativo e da educação tem sido alvo de importantes debates e discussões públicas, constituindo uma preocupação relevante de sucessivos governos e tema central das suas agendas políticas. Neste quadro, o papel da avaliação, em geral, e a avaliação de escolas, em particular, tem merecido uma atenção crescente, patente nos programas governativos e nos dispositivos legais criados.” (Luís e Costa, 2009, p. 62)

Estas referências foram identificadas nos textos publicados a partir de 2007 e a partir de então de forma persistente: nove entre dez textos que desde 2007 referem fatores exógenos como estando na origem ou justificando o aparecimento da AAE em Portugal. É também notório que o fator monitorização da qualidade aparece desde 2007 estreitamente relacionado com o fator influências internacionais: seis em sete textos que lhe fazem referência.

Foi ainda identificado, em apenas dois textos, o fator exógeno conjuntura de mudança, que associa ou justifica o aparecimento da AAE por referência a um contexto societal de grandes mudanças e à necessidade dos sistemas educativos e das escolas manterem uma postura de mudança⁴⁹.

Fatores Endógenos

Atendendo aos fatores endógenos ao sistema educativo mobilizados pelos autores, destacam-se as referências às políticas de autonomia/descentralização, quer em referências ao aparecimento da AAE como resultado das políticas de autonomia e descentralização – “São as tendências actuais de descentralização do ensino que tornam cada vez mais premente a implementação de processos de auto-avaliação.” (Marques, 2003, p. 98) –, como em referências à ideia de que estas políticas implicam a necessidade de sistemas de informação:

“As medidas de descentralização que têm acompanhado os movimentos de reforma dos sistemas educativos têm dado a maior amplitude a esta problemática (...) criaram a necessidade de implementar estratégias de controle da sua qualidade e eficácia e a de dispor de novos instrumentos de observação e medida do comportamento institucional e dos seus efeitos diferenciadores no desenvolvimento dos alunos.” (Clímaco, 1991, p. 88)

São dez entre os quinze textos que mobilizam fatores endógenos que lhe fazem referência e são dez entre as vinte e cinco referências a fatores endógenos que a mencionam. Esta predominância não se verifica, no entanto, de forma homogênea ao longo do tempo, o que vem reforçar a prevalência desta categoria entre os restantes fatores endógenos até 2009: está presente em nove entre onze textos que fazem referência a fatores endógenos até esta data e em apenas um entre seis depois da mesma. Todos os textos que fazem referência a este fator endógeno referem também a monitorização da qualidade entre os fatores exógenos ao sistema educativo.

Ao longo de todo o período estudado aparece também como fator endógeno a percepção da inexistência de práticas avaliativas, em cinco referências que tanto apontam para a total

⁴⁹ E.g.: “A sociedade atual é caracterizada por uma cultura de mudança, em parte devido aos desenvolvimentos tecnológicos, mas também em consequência de uma evolução social na busca de bem-estar e qualidade. Os processos de mudança acabam por ser inerentes às várias organizações, que cada vez mais têm de enfrentar novos problemas e dificuldades. As organizações educativas não constituem excepção, exigindo-se ao sistema educativo em geral e às escolas em particular uma permanente atitude de actualização, renovação e preocupação com a qualidade do serviço que prestam.” (Luís e Costa, p. 62)

ausência de práticas avaliativas⁵⁰, como aludem a um historial marcado pela falta de estrutura e continuidade das práticas existentes⁵¹.

Claramente circunscritas no tempo (entre 1990 e 2003), surgem também quatro menções a uma nova centralidade da escola, quer por referência à constituição da escola como objeto de estudo nas ciências da educação⁵², quer por referência à percepção social e/ou política da escola enquanto ponto crítico do sistema⁵³.

Outro fator endógeno identificado agrupa um conjunto de quatro referências à pressão exercida pela avaliação externa para que se desenvolva AAE nas escolas, quer pelo facto de a Avaliação Externa de Escolas exigir um trabalho de recolha de informação prévio, quer pelo facto de a AAE constituir um item de avaliação daquela⁵⁴. Incluem-se ainda aqui referências aos objetivos de articulação entre avaliação externa e AAE e de promoção da AAE pela avaliação externa expressos na política de avaliação de escolas⁵⁵. As referências às pressões da avaliação externa surgem apenas em 2007, ou seja, em data posterior ao início do atual programa de avaliação de escolas da responsabilidade da IGE em 2006.⁵⁶

Síntese

Pelo atrás exposto e em termos gerais, é possível identificar:

⁵⁰ E.g.: “Será consensual dizer-se que, até hoje, as políticas educativas em Portugal se têm caracterizado pela ausência de práticas avaliativas.” (Benavente, 1990, p.35)

⁵¹ E.g.: “(...) os discursos científicos e os normativos denunciam a ausência de uma avaliação rigorosa da qualidade da educação escolar, «apesar dos esforços e das múltiplas determinações, a auto-avaliação, enquanto instrumento explícito da melhoria da escola, ainda não se tornou uma prática regular e corrente nos sistemas educativos europeus» (Azevedo, 2005, p.80).” (Fialho, 2009, p.100)

⁵² E.g.: “A sociologia da educação (...) tem prestado a maior atenção ao desenvolvimento de instrumentos que permitam descrever e compreender como é que as escolas funcionam e quais as características que as tornam singulares.” (Clímaco, 1991, p.88)

⁵³ E.g.: “Nesta perspectiva, o funcionamento dos estabelecimentos de ensino enquanto organização específica tornou-se hoje um objecto de forte interesse na área de avaliação educacional, interesse que também se verifica a nível social, institucional e pedagógico.” (Marques, 2003, p. 90)

⁵⁴ E.g.: “Assim, se a auto-avaliação de escolas constitui o ponto de partida da avaliação externa, bem patente no documento de apresentação da escola, é simultaneamente um dos factores objecto de avaliação no quadro da AEE, em que é esperado o impacto ou efeito desta.” (Soares et al. 2012, p. 46)

⁵⁵ E.g.: “As tentativas de edificar e enraizar uma cultura de avaliação nas escolas portuguesas, necessária à melhoria da qualidade da educação, não têm sido profícuas e, embora as primeiras datem da década de noventa do século passado, os primeiros avanços são recentes e muitos deles impulsionados pelo programa estatal que operacionalizou a modalidade externa da avaliação instituída pela Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro: a Avaliação Externas das Escolas (AEE).” (Gomes e Fialho, 2013, p. 158)

⁵⁶ Foram ainda encontradas em 1990 e 2001 duas referências à necessidade de pilotagem do sistema, mencionada enquanto necessidade de recolher e tratar dados de todo o sistema educativo e de o avaliar para que seja possível pilotá-lo, e em 2009 uma referência ao impacto de outras políticas de avaliação educativa no desenvolvimento da AAE nas escolas.

- a) *um aumento da mobilização de fatores exógenos ao sistema educativo ao longo do tempo e uma presença mais homogênea dos fatores endógenos;*
- b) *uma distribuição homogênea, ao longo do tempo, de alguns fatores, enquanto outros apresentam uma relação forte com determinados intervalos temporais;*
- c) *alguma relação entre determinados fatores, uma vez que aparecem referenciados nos mesmos artigos.*

Mais concretamente quanto a cada grupo de fatores – exógenos e endógenos – é ainda possível reter algumas ideias-chave.

Quanto aos fatores exógenos, é possível afirmar que:

- a) *as mudanças nos modos de regulação são amplamente referenciadas, em particular as pressões para a monitorização da qualidade,*
- b) *estas surgem associadas desde 2007 a referências às influências internacionais, também largamente mobilizadas desde então;*
- c) *as referências à ‘diversidade de atores’ e à ‘avaliação de desempenho’, no âmbito das mudanças dos modos de regulação, estão circunscritas a períodos bem delimitados, o que se relaciona com o seu conteúdo concreto.*

Quanto aos fatores endógenos, é possível afirmar que:

- a) *as ‘políticas de autonomia e descentralização’ são amplamente referenciadas e de forma particularmente intensa até 2009, coincidindo a totalidade destas referências com a mobilização do fator exógeno ‘monitorização da qualidade’;*
- c) *as referências à ‘inexistência de práticas avaliativas’ são encontradas ao longo de todo o período;*
- d) *a ‘nova centralidade da escola’ e as ‘pressões da avaliação externa’ encontram-se circunscritas a períodos muito delimitados que se relacionam com o seu conteúdo concreto, à semelhança do que tinha sido já identificado com alguns fatores exógenos.*

Funções: as finalidades da AAE, para que serve, aquilo que vem permitir fazer ou desenvolver

As referências às finalidades da AAE, para que serve, aquilo que esta vem permitir fazer ou desenvolver foram agrupadas em dois distintos grupos em função da sua natureza:

Funções de Gestão⁵⁷ e Funções Políticas⁵⁸. Foi identificada uma clara predominância do primeiro grupo, com quinze textos a mobilizarem funções de gestão num total de cinquenta e quatro referências. Pelo contrário, foi identificado um número muito mais reduzido de referências a funções políticas: nove referências em oito textos. Os números acima expostos demonstram também que os textos que fazem referência a funções de gestão o fazem mobilizando um conjunto de funções, numa média superior a três funções por texto, com dez textos referindo três ou mais funções desta natureza. Pelo contrário, as funções políticas tendem a ser referidas isoladamente, com apenas um texto entre os oito que lhes fazem referência a mobilizar mais do que uma função desta natureza.

Funções de Gestão

De entre os sete tipos de funções de gestão identificados nos textos analisados, verifica-se uma predominância das referências à função de promover a mudança/melhoria, que se referem à importância da AAE como indutora de mudanças e promotora de melhoria ao nível da escola. Esta função parece ser praticamente unânime entre os autores que atribuem à AAE funções de gestão, uma vez que catorze entre os quinze textos que referem funções desta natureza a mencionam, afirmando, por um lado, que a AAE é uma “estratégia de reforma” (Clímaco, 1991, p. 88), que induz ao “desenvolvimento da organização escolar” (Góis, 1997, p. 243) ou “estimula os processos de melhoria” (Marques, 2003, p. 92) e, por outro, que os processos de AAE se relacionam com o desenvolvimento de uma cultura de avaliação que é condição necessária a uma melhoria desejada:

“As escolas necessitam rever a sua organização, as lideranças e operar mudanças nas suas práticas e na sua cultura. Problematizar a cultura instituída, promovendo uma cultura de avaliação que seja motor de mudanças organizacionais e pessoais numa perspectiva transformacional, é uma condição fundamental para o desenvolvimento e melhoria das organizações escolares, constituindo um grande desafio para as escolas.” (Fialho, 2009, p.111)

Produzir conhecimento⁵⁹, por referência à AAE como ferramenta que permite conhecer a escola, nomeadamente pela implementação de sistemas de informação, e garantir a

⁵⁷ Funções de Gestão: referências a funções que se relacionam com a manutenção e administração da organização escolar, tendo em conta os seus recursos e os objetivos a atingir, como definido em Metodologia.

⁵⁸ Funções Políticas: referências a funções que se relacionam com a organização das relações de poder entre atores e instâncias do sistema educativo, como definido em Metodologia.

⁵⁹ E. g.: “Nesta perspectiva a organização dos sistemas de informação de escola e a identificação de adequadas medidas do seu desempenho pode contribuir para as tornar instituições cognoscíveis e compreensíveis e explicar as diferenças de resultados entre estabelecimentos de ensino. Um sistema de informação de qualidade desenvolve a capacidade de previsão e de acção.” (Clímaco, 1991, p. 108)

qualidade⁶⁰, por referência à AAE como ferramenta que permite monitorizar e garantir a qualidade das escolas, são funções também amplamente referidas (dez e nove textos, respetivamente). Estas duas categorias são encontradas na maioria das vezes em conjunto (seis textos) e são sempre mobilizadas em artigos que também referem a função de promover a mudança/melhoria. Em conjunto, estas três funções mais referidas parecem articular-se de forma dominante (seis textos referem as três, treze textos referem pelo menos duas, entre quinze textos que mobilizam funções de gestão).

Para além destas três funções identificou-se também em seis textos, e com uma distribuição homogénea ao longo do tempo, a função de prestar contas, que se refere à AAE como contributo para a necessária prestação de contas por parte das escolas – “É, neste contexto, que a escola deverá aderir a uma cultura de avaliação, que permita a prestação de contas decorrente da maior responsabilidade inerente à crescente autonomia (...)” (Alves e Correia, 2006, p. 152). Depois de 2009, apenas estas quatro funções são encontradas, articulando todos os textos que se referem a funções da AAE pelo menos duas delas.

Foi também identificada a função apoiar a tomada de decisão, em referências à AAE como facilitadora da tomada de decisão ao nível da escola – “Aderimos ao ‘Qualidade XXI’, cientes da importância dos mecanismos de auto-regulação para a tomada de decisões pertinentes (...)” (Póvoa, 2001, p. 54). Embora de forma mais circunscrita no tempo, esta função é identificada de forma persistente: sete em oito textos que até 2009 referem funções de gestão.

Também de forma mais circunscrita no tempo, foi ainda identificada a função promover a aprendizagem organizacional (seis textos até 2009), em referências à AAE como meio de promoção da aprendizagem organizacional – “(...) promovendo um dispositivo de auto-avaliação que lhe permita fundamentar, orientar e conduzir todo o processo de aprendizagem organizativa (...)” (Alves e Correia, 2006, p. 156) – ou por referência a

⁶⁰ E. g.: “Direcionamos o nosso olhar para a avaliação das escolas – mais concretamente, para as suas práticas de autoavaliação –, uma estratégia de referência na gestão da qualidade da educação com um papel preponderante e insubstituível de análise e controlo (Vilar, 1992) no esforço global da melhoria pretendida (Coelho, Sarrico & Rosa, 2008; Azevedo, 2007).” (Gomes e Fialho, 2012, p. 158)

práticas reflexivas – “A auto-avaliação da escola é (...) um processo reflexivo e crítico sobre a organização escolar” (Marques, 2003, p. 92).⁶¹

Funções Políticas

A maioria das funções políticas identificadas é mobilizada em textos da década de 2000 (seis referências em cinco textos, de entre um total de nove referências em oito textos). A única função de natureza política identificada ao longo de todo o período (em quatro textos) é adquirir legitimidade, por referência ao suplemento de legitimidade que a AAE representa para as escolas, bem como ao contributo que a AAE dá na defesa da imagem pública da escola, como ilustram os seguintes trechos:

“O movimento de reabilitação da dignidade social das escolas tem passado, em muitos países (...) pela implementação de várias modalidades de avaliação e auto-avaliação institucional.” (Clímaco, 1991, p. 105)

“Apercebemo-nos de que a autoavaliação bem como outras formalidades institucionais se ligavam sempre à preocupação com o gerenciamento de impressões e ao conjunto de rituais (Meyer e Rowan, 1999) de legitimação institucional e organizacional, articulados num jogo de forças antagónicas, que era forçoso compreender.” (Castro e Alves, 2013b, p. 54)

Uma outra função política identificada é a de resistir à avaliação externa⁶², que se refere à AAE como forma de resistência perante as pressões da avaliação externa de escolas. Esta função foi mencionada em dois textos publicados em data anterior a 2006 (2001 e 2003), ano de implementação do atual programa de avaliação externa das escolas.

Cada uma das restantes funções políticas identificadas é mobilizada apenas uma vez, em dois textos de 2007: organizar as relações estado-atores educativos⁶³, numa referência à AAE enquanto instrumento de ação pública; promover o autocontrolo⁶⁴ dos indivíduos,

⁶¹ Em apenas dois textos (1991 e 2009) foi ainda identificada a função implementar/desenvolver a gestão estratégica, em referências ao papel da AAE na implementação e no desenvolvimento de uma gestão estratégica.

⁶² E.g.: “(...) as escolas tenderão a reivindicar formas de auto-avaliação que as protejam de uma instrumentalização abusiva da sua autonomia, e lhes permitam contrabalançar os eventuais efeitos negativos das formas de avaliação externa.” (Afonso, 2001, p. 25)

⁶³ “Os mecanismos de avaliação interna são considerados instrumentos de acção pública, não só pela dimensão local onde são aplicados como por recortarem, através dos seus indicadores, um referencial de qualidade determinado por um conjunto de valores estabelecidos pelo domínio político e caucionados pelo conhecimento. Esta visão coaduna-se com a definição de instrumento de acção pública como sendo “um dispositivo simultaneamente técnico e social que organiza relações sociais específicas entre os poderes públicos e os seus destinatários em função das representações e significados que ele transporta” (Lascoumes & Le Galès, 2004, p. 13). (Rufino, 2007, p. 33)

⁶⁴ “Sabe-se como o “auto” pode ser aprisionante e “dominador das almas”, com um substituir do controlo directo por uma “sujeição produtiva” no sentido foucaultiano (Clarke & Newman, 1997, p. 30). Sabe-se como o crescente individualismo concreto”, nascido de um enfraquecimento do princípio da autoridade (Vandanberghe, 2001, p. 115), pressupõe mais liberdade nas relações de pertença, mas também mais

numa referência à AAE como instrumento de desenvolvimento de uma subjetividade marcada pelo autocontrole; e promover a emancipação⁶⁵, numa referência à AAE como instrumento de emancipação das escolas.⁶⁶

Síntese

Pelo atrás exposto e em termos gerais, é possível identificar:

- a) *uma grande predominância da mobilização de funções de gestão;*
- b) *uma tendência para a mobilização de múltiplas funções de gestão nos textos que referem funções desta natureza, enquanto as funções políticas tendem a ser mobilizadas isoladamente;*
- c) *uma distribuição homogênea ao longo do tempo das funções de gestão e uma concentração das referências a funções de natureza política na década de 2000;*
- d) *tal como acontece quanto às razões para a existência da AAE, uma distribuição homogênea, ao longo do tempo, de algumas funções, enquanto outras apresentam uma relação forte com determinados intervalos temporais;*
- e) *também à semelhança das razões para a existência da AAE, alguma relação entre determinadas funções, uma vez que aparecem referenciadas nos mesmos artigos.*

Mais concretamente quanto aos dois grupos de funções – de gestão e políticas – é ainda possível reter algumas ideias-chave.

responsabilidade pelas opções. Está demonstrado como esta espiral do controlo “do exterior dos dispositivos para o interior das pessoas” (Mangez, 2001, p. 91) pode causar sofrimento e solidões (Correia & Matos, 2001) e, em combinação com as pressões de eficácia e de eficiência, levar a uma esquizofrenia da performatividade, em que os sujeitos vivem as suas vidas como “empresas do seu eu” (Ball, 2002). Há quem alerte também para a “ideologização do conceito científico” no apelo ao pensamento reflexivo (Soleaux, 2005, p. 28), tornando a competência cognitiva mais coerciva do que libertadora. Há mesmo quem associe a aprendizagem organizacional a tecnologias gerencialistas de controlo (Bolívar, 2000, p. 56).” (Simões, 2007, p. 44)

⁶⁵ “No entanto, tudo sendo relativo na leitura das complexidades que escapam a relações causa-efeito, todas estas formulações podem ter os seus contrários. Como revelam os estudos na área da avaliação e da auto-avaliação organizacional, não existem processos perfeitos, nem mesmo condições perfeitas que determinem o sucesso destas práticas, tomada a sua valência de instrumento de melhoria. No entanto, e ainda que teoricamente, ficam sempre as possibilidades deixadas a qualquer processo de construção social, sobretudo quando movido pela necessidade e pela vontade de um avanço e não apenas de uma adaptação. Será a lógica do “mudar o que há a fazer”, ou o “fazer outra coisa”, em vez do “mudar a maneira de fazer” ou o “mesmo de outra maneira” (Vial, 2001, p. 74). Este autor propõe a imagem da espiral em vez do círculo para se referir à regulação — “um vai e vem do todo às partes e destas ao todo”; “o passar do nível das coisas dadas para o nível da transformação” (ibid., p. 74).” (Simões, 2007, p. 44-45)

⁶⁶ As duas últimas funções referidas são mobilizadas num mesmo texto (Simões, 2007) e em discussão, aparentando a autora colocar-se mais próximo da segunda.

Quanto às funções de gestão, de acordo com o atrás descrito:

- a) a função de *'promover a mudança/melhoria'* é quase unanimemente mobilizada, à qual se associam fortemente as também amplamente referidas funções de *'produzir conhecimento'* e *'garantir a qualidade'* e a menos referida *'prestação de contas'*;
- b) depois de 2009 é apenas em torno destas quatro funções que se articula a mobilização de funções da natureza da gestão;
- c) enquanto as anteriores são referidas ao longo de todo o período, *'apoiar a tomada de decisão'*, *'promover a aprendizagem organizacional'* e *'implementar a gestão estratégica'* são referidas apenas até 2009.

Quanto às funções políticas, é possível afirmar que:

- a) *'adquirir legitimidade'* é a função mais frequentemente referenciada (ainda assim com apenas quatro ocorrências) e a única referida ao longo de todo o período;
- b) a função *'resistir à avaliação externa'* aparece apenas em textos anteriores à implementação do atual programa de avaliação externa de escolas;
- c) as restantes funções de natureza política são mobilizadas apenas uma vez cada, em dois textos de 2007.⁶⁷

Dificuldades: obstáculos ao desenvolvimento da AAE e problemas que enfrenta, bem como algo que não existe e é necessário desenvolver

As referências às dificuldades da AAE, ou seja, aos obstáculos ao seu desenvolvimento e aos problemas que enfrenta, bem como a algo que não existe e é necessário desenvolver, foram agrupadas em três distintos grupos, em função do âmbito a que dizem respeito: Dificuldades de Âmbito Técnico⁶⁸, Dificuldades de Âmbito Político⁶⁹ e Dificuldades de Âmbito Cultural⁷⁰. Mais de metade das referências encontradas pertence ao primeiro grupo, com dezoito referências a dificuldades de âmbito técnico em nove textos. Foram

⁶⁷ As referências a funções políticas identificadas, à exceção das que dizem respeito à função de adquirir legitimidade, estão fortemente marcadas pelo racional do curso de Doutoramento em Educação, área de especialidade em Administração e Política Educacional do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

⁶⁸ Dificuldades de âmbito técnico: referências a dificuldades no desenvolvimento e uso das técnicas de AAE, como definido em Metodologia.

⁶⁹ Dificuldades de âmbito político: referências a dificuldades relacionadas com as relações de poder e os interesses dos diversos grupos, como definido em Metodologia.

⁷⁰ Dificuldades de âmbito cultural: referências a dificuldades que dizem respeito aos significados e aos valores dos atores perante a AAE, como definido em Metodologia.

encontradas oito referências a dificuldades de âmbito político em sete textos e seis referências a dificuldades de âmbito cultural em seis textos. Qualquer destes três grupos observa ocorrências ao longo de todo o intervalo, sendo no entanto de assinalar uma presença ligeiramente superior destas referências no início do período, com três textos da década de 1990 a incluírem treze das trinta e duas referências a dificuldades, o que é mais notório ao nível das dificuldades de âmbito técnico.

Âmbito técnico

De entre as dificuldades de âmbito técnico, verifica-se uma predominância das referências a competências (oito referências em nove textos que referem dificuldades de âmbito técnico), que mencionam a escassez de conhecimentos disponíveis na escola para levar a cabo a AAE – “(...) insuficiência de conhecimentos e competências no domínio da avaliação de escolas (...) (Góis, 1997, p. 250) –, bem como a necessidade de formação e de aquisição de competências – “Trata-se portanto de um processo difícil que exige apoio, formação, competência e avaliação reguladora constante (Benavente, 1990, p.44).

Ao longo de todo o intervalo de tempo são também referidas dificuldades ao nível dos recursos (cinco referências), que se referem à insuficiência de meios humanos ou materiais, bem como à falta de tempo – “Contudo, a operacionalização dos processos de auto-avaliação escolar reveste-se de grande complexidade pela (...) escassez de tempo” (Margalha et al. 2012, p. 10) – e dificuldades inerentes à tarefa (três referências), que mencionam a complexidade do processo de AAE, por referência à recolha e análise de informação:

“A recolha de informação de escola não foi fácil. Primeiro porque a informação de que dispunham estava dispersa e alguma perdeu-se na transição de um ano lectivo para outro. Depois porque nem sempre se aperceberam da importância da informação pedida nem do rigor exigido (...).” (Clímaco, 1991, p. 123)

Apenas com duas referências em textos da década de noventa, foram ainda identificadas menções a dificuldades inerentes ao objeto, que se referem à complexidade da escola como aspeto que dificulta o processo de AAE nas escolas⁷¹.

⁷¹ E.g.: “Conhecer e avaliar uma realidade tão complexa como a escola é uma tarefa difícil e, quaisquer que sejam as abordagens e os instrumentos utilizados, eles limitarão sempre a capacidade de explorar o todo.” (Góis, 1997, p. 247)

Âmbito político

No que respeita às dificuldades de âmbito político, a categoria que observa maior número de ocorrências (quatro) e se distribui mais homogeneamente no tempo é a dificuldade ao nível da participação, por referência a aspetos relativos à participação da comunidade educativa:

“Como salienta Simões (2010, p. 263), “o sentido comunitário da escola pública não está ainda construído”, constatando-se que se, por um lado, as organizações-escola não têm tradição de envolver alunos e pais/encarregados de educação na edificação das suas práticas de autoavaliação (...) e, portanto, mantêm-nos distantes nas duas primeiras fases do processo –, também, por outro, não costumam promover uma reflexão e tomada de decisão conjunta, essenciais à melhoria efetiva que se pretende.” (Gomes e Fialho, 2012, p. 168)

Identificaram-se ainda duas menções (1997 e 2003) a dificuldades da ordem da micropolítica, em referências à dificuldade de gestão dos conflitos no interior da escola, assim como ao confronto de interesses que habitam a mesma, como obstáculos ao desenvolvimento da AAE⁷² e duas menções (2009 e 2012) a dificuldades da ordem da política educativa⁷³, em referências a aspetos da política educativa que dificultam o desenvolvimento da AAE nas escolas.

Âmbito cultural

Quanto às dificuldades de âmbito cultural, foram identificadas seis menções a dificuldades relativas ao clima intersubjetivo das escolas, em referências à falta de motivação para a AAE entre a comunidade educativa⁷⁴, a medos e ansiedades perante a avaliação⁷⁵ e à preservação das práticas instituídas:

“Denota-se alguma inoperância, dificuldades no saber fazer e em abandonar o conforto do trabalho rotineiro, insistindo-se em prosseguir com práticas perpetuadas no tempo, as quais,

⁷² E.g.: “(...) problemas entre os diferentes grupos de interesse e a dificuldade de negociação entre eles (...)” (Góis, 1997, p. 250)

⁷³ E.g.: “Segundo Clímaco (2005), as políticas educativas de auto-avaliação são um factor determinante nos processos de melhoria e de mudança educativa que requer um conjunto de condições no seu enquadramento externo. O resultado do projeto Effective School Self-evaluation (ESSE), desenvolvido pela Standing International Conference of Inspectorates (SICI) revela que estes são mais consistentes e consequentes nos países onde existe: i) informação estatística disponível para comparação, ou *benchmarking*, ii) padrões de qualidade definidos como referenciais de desempenho, iii) formação em metodologias de auto-avaliação, iv) avaliação externa das escolas, v) um quadro legal claro, que fixa parâmetros de procedimentos e enfoques. Quando este enquadramento exterior não existe, o processo torna-se mais difícil para as escolas e para os professores. (Fialho, 2009, p. 104-105)

⁷⁴ E.g.: “O ambiente interno (clima) que se vive na escola, as relações entre os sujeitos, o seu grau de motivação, as suas necessidades e percepções da realidade, são factores a ter em conta quando se pretende implementar um processo de auto-avaliação na escola.” (Fialho, 2009, p. 112)

⁷⁵ E.g.: “(...) receio que, através dela se avalie o desempenho dos professores; (...)” (Góis, 1997, p. 250).

muitas das vezes, estão apenas a comprometer os efeitos de um procedimento estratégico, cientificamente anunciado de melhoria, descredibilizando-o.” (Gomes e Fialho, 2012, p. 172)

Síntese

Pelo atrás exposto e em termos gerais, é possível identificar:

- a) *uma concentração superior das referências a dificuldades na década de 90;*
- b) *uma predominância das referências a dificuldades de âmbito técnico;*
- c) *comparativamente com as anteriores subdimensões da dimensão problematização (razões e funções), uma relação pouco marcante entre as referências a dificuldades específicas e o eixo temporal.*

Mais concretamente quanto aos três grupos de dificuldades referidos – de âmbito técnico, de âmbito político e de âmbito cultural – é ainda possível reter algumas ideias-chave.

Quanto às dificuldades de âmbito técnico, é possível afirmar que:

- a) *predominam referências a dificuldades ao nível das ‘competências’, que se concentram de forma ligeiramente mais intensa na década de 90;*
- b) *ao contrário das restantes dificuldades referidas neste âmbito, as dificuldades ‘inerentes ao objeto’ aparecem somente na década de 90.*

Quanto às dificuldades de âmbito político, é possível afirmar que:

- a) *predominam as referências às dificuldades relacionadas com a ‘participação’;*
- b) *embora em números muito reduzidos, as dificuldades ao nível da ‘micropolítica’ são mencionadas na primeira metade do período em causa, ao contrário das dificuldades ao nível da ‘política educativa’, que se encontram na sua segunda metade.*

Quanto às dificuldades de âmbito cultural, é possível afirmar que:

- a) *todas as referências dizem respeito a fatores relacionados com o clima intersubjetivo das escolas, que se distribuem ao longo de todo o período estudado.*

2.3. Que modelos de ação propõe?

Para procurar responder a esta questão definiu-se a dimensão ‘Modelos’ com o intuito de identificar os modelos de AAE identificados pelos autores dos artigos, no que concerne aos

seus princípios, instrumentos, atores e processos. Uma grelha de análise de conteúdo para esta dimensão pode ser consultada no Anexo VII.

A presença da dimensão ‘Modelos’ nos artigos analisados

A partir de uma visão de conjunto desta dimensão, e como pode ser observado na grelha do Anexo VIII, é possível afirmar que: a) a dimensão ‘Modelos’ está presente na quase totalidade dos artigos (vinte e um); b) um número muito significativo de artigos faz referência a ‘Princípios’ (vinte), num total de setenta e uma referências identificadas; c) apenas seis artigos fazem referência a uma ‘Tipificação’ de modelos e a ‘Instrumentos’ e apenas quatro artigos fazem referência a ‘Processos’.

Tipificação: modelos classificados como tal e respetiva nomeação

A tipificação dos modelos de AAE tende a estar mais presente nos artigos mais recentes, uma vez que entre os seis artigos que procedem à tipificação dos modelos de AAE, cinco foram publicados a partir de 2009. O peso das referências que classificam e nomeiam modelos de AAE é desde esse ano muito superior ao seu peso no total de artigos (cinco em onze artigos publicados entre 2009 e 2013, em comparação com seis em vinte e dois artigos publicados ao longo de todo o período). As doze referências identificadas nos seis artigos que procedem a algum tipo de tipificação dos modelos de AAE foram todas encontradas em pares, em duas formulações distintas: Dicotomia Modelos Fechados/Abertos⁷⁶, presente em quatro artigos, e Enumeração de Modelos⁷⁷, presente em dois artigos.

Dicotomia Modelos Fechados/Abertos

Os quatro artigos que se referem a esta dicotomia, fazem-no nomeando e definindo, por um lado, os modelos fechados⁷⁸ – por referência a modelos tidos como estruturados e importados para a escola – e, por outro, os modelos abertos⁷⁹ – por referência a modelos

⁷⁶ Dicotomia Modelos Fechados/Abertos: tipificação de modelos de AAE que dicotomiza dois distintos grupos de modelos – fechados (referência a modelos tidos como estruturados e importados para a escola) e abertos (referência a modelos tidos como não estruturados e construídos pelos atores educativos).

⁷⁷ Enumeração de Modelos: tipificação de modelos de AAE que nomeia modelos específicos.

⁷⁸ E.g.: “Nesta perspectiva, a escolha recai sobre modelos fechados, estruturados, com referenciais claramente definidos, muito formatados, de inspiração tecnológica, que supõem implicitamente a completa racionalidade das organizações.” (Fialho, 2009, p. 109)

⁷⁹ E.g.: “Se, numa outra perspectiva, a escola for considerada como uma organização singular, diferente das outras, terão de ser adoptados modelos específicos – modelos abertos – em que a “auto-avaliação das escolas deve ser construída a partir da dinâmica dos professores e dos restantes membros da comunidade educativa (alunos, pais, etc.)” (Alaíz, 2003, p.3).” (Margalha et al. 2012, p. 3)

tidos como não estruturados e construídos pelos atores educativos. Em todos estes artigos a distinção é realizada através da nomeação e respetiva clarificação, sem que haja uma aproximação explícita do autor a um ou outro tipo de modelos.

Enumeração de Modelos

Os dois artigos que enumeram modelos de AAE fazem-no de forma muito semelhante entre si, o que possivelmente se deve ao facto de se tratar de dois artigos com a mesma autoria (Castro & Alves, 2013a, 2013b). Esta enumeração faz-se também dicotomizando, mas desta vez entre modelos concretos: por um lado estes autores referem o CAF/QUALIS⁸⁰ (o QUALIS é apresentado como uma adaptação do CAF) e, por outro, o modelo CIPP - Context, Input, Process and Product⁸¹. Em ambos os textos os autores posicionam-se de forma favorável ao modelo CIPP.

Síntese

Pelo atrás exposto e em termos gerais, é possível afirmar que:

a) *são os artigos mais recentes que mais se debruçam sobre diferentes modelos de AAE, nomeando-os em dicotomias que opõem em quatro artigos modelos fechados a abertos e em dois artigos o modelo CAF/QUALIS ao modelo CIPP;*

b) *na dicotomia modelos fechados vs. abertos os autores não se posicionam explicitamente, enquanto na referência ao CAF/QUALIS e ao CIPP os autores se posicionam junto do CIPP.*

Princípios: valores e qualidades que devem orientar a ação avaliativa

A análise das referências aos princípios da AAE, os valores e as qualidades mencionados como devendo orientar a ação avaliativa, permitiu identificar cinco categorias que dão conta de cinco tensões em torno de aspetos distintos: Representação do Objeto de

⁸⁰ E.g.: “Para a elaboração do seu relatório de autoavaliação, as escolas que estudámos utilizaram um modelo certificado internacionalmente, o modelo CAF, ou uma adaptação do mesmo, o modelo QUALIS (Qualidade e Sucesso Educativo-Açores), a fim de garantir a credibilidade da sua imagem externa e interna.” (Castro e Alves, 2013b, p. 59)

⁸¹ E.g.: “Nesta dimensão de conhecimento se encontra o modelo CIPP (Context, Input, Process and Product) proposto por Stufflebeam e Shinkfield (1995), cuja Checklist da segunda edição se encontra on line e refere o que a avaliação deve abranger (o Contexto, as Entradas, o Processo e o Produto, e ainda ter em conta, os Acordos Contratuais, a Avaliação do Impacto, a Avaliação da Eficácia, a Sustentabilidade da Avaliação, a Transferibilidade da Avaliação e a Meta-avaliação).” (Castro e Alves, 2013b, p. 131)

Avaliação⁸², Construção do Conhecimento⁸³, *Locus* da Força Motriz⁸⁴, Relação com a Regulação da Educação⁸⁵ e Processo de Escolha do Modelo⁸⁶. Para além destas cinco tensões, foram ainda identificadas três outras subcategorias: Participação, Singularidade e Complexidade.

Representação do Objeto de Avaliação

Identificaram-se oito referências em oito textos, distribuídas ao longo de todo o intervalo estudado, que implícita ou explicitamente dão conta da representação da organização escolar que deve orientar a ação no desenvolvimento da AAE. Predomina a representação da escola como sistema aberto e articulado (cinco textos, quatro dos quais na década de 2000) identificada em referências produzidas a partir de teorias implícitas ou explícitas da escola como um sistema aberto e articulado⁸⁷:

“Segundo Aubegny (1992), o paradigma sistémico apresenta-se como o mais apto para abordar a hipercomplexidade da vida social e, como tal, dos sistemas educativos e das escolas. Abordar a escola como um sistema pressupõe que, entre outras características, ela possui uma estrutura, gera energia e é capaz de autorregulação.” (Marques, 2003, p.95)

Foram também encontradas três referências que representam a escola como sistema debilmente articulado, a partir de teorias implícitas ou explícitas da escola como um sistema aberto debilmente articulado⁸⁸:

⁸² Representação do Objeto de Avaliação: referências que implícita ou explicitamente dão conta da representação da organização escolar que deve orientar a ação no desenvolvimento da AAE, como definido em Metodologia.

⁸³ Construção do Conhecimento: referências ao tipo de racionalidade que deve orientar a construção do conhecimento no desenvolvimento da AAE, como definido em Metodologia.

⁸⁴ *Locus* da Força Motriz: referências que elaboram sobre qual deverá ser o *locus* do impulso da AAE, externa ou internamente em relação à organização escolar, como definido em Metodologia.

⁸⁵ Relação com a Regulação da Educação: referências que posicionam a AAE em relação às políticas educativas, como definido em Metodologia.

⁸⁶ Processo de Escolha do Modelo: referências que se debruçam sobre a origem do modelo de AAE, externa ou internamente em relação à organização escolar, como definido em Metodologia.

⁸⁷ E.g.: “Este projeto relembra-nos a necessidade de analisarmos a Escola no seu todo, e não apenas neste ou naquele ponto que parece não estar bem; de estarmos conscientes de que a Escola é um sistema em que “mexer” numa parte tem automaticamente reflexos no todo.” (Póvoa, 2001, p. 54)

“(…) é de evitar uma avaliação parcelar da escola sem ter presente, em primeiro lugar, uma visão holística, pois corre-se o risco de obter um conjunto de dados distorcidos e descontextualizados, que pouco ou nada contribuem para a reconstrução crítica da realidade escolar. Assim, é essencial focalizarmo-nos progressivamente numa determinada parcela da escola, ou seja, uma vez alcançada a visão global da escola, pode-se centrar/focar a atenção numa determinada parcela que interessa avaliar.” (Alves e Correia, 2006, p. 159)

⁸⁸ E.g.: “Tais características apontam a necessidade de recorrer a teorias explicativas do funcionamento das escolas que aceitem a possibilidade da existência de ações sem um sentido pré-definido e planificado (Weick, 1976), apesar das escolas possuírem um aparato formal cada vez mais complexo e um conjunto de procedimentos padronizados cada vez mais alargado. As teorias que mobilizamos a fim de compreender as

“Entre outros contributos analíticos, os estudos sociológicos têm mostrado que a escola é uma organização complexa, um espaço onde se actualizam relações de poder, de conflito e de negociação, um lugar onde se expressam interesses e perspectivas divergentes e objectivos não consensuais.” (Afonso, A. J. 2001, p. 26)

Construção do conhecimento

As menções ao tipo de racionalidade que deve orientar a construção do conhecimento no desenvolvimento da AAE estão presentes em mais de metade dos textos (doze), num total de quinze referências. Todos estes textos afirmam a necessidade de uma racionalidade científica, por referência à necessidade de levar a cabo processos em que o rigor e a objetividade são perseguidos, assim como a métodos e procedimentos científicos ou a fontes de legitimidade científica, como especialistas e organizações reconhecidas como produtoras de conhecimento pericial⁸⁹:

“Neste sentido, não se pede só mais informação, mas melhor informação: com maior rigor e coerência, de ordem quantitativa e qualitativa, abrangente das diferentes dimensões do sistema, coerente com a descrição do próprio sistema, de modo a proporcionar imagens mais próximas do real.” (Clímaco, 1990, p. 111)

De entre todos os princípios identificados, a racionalidade científica é mesmo o que está presente no maior número de artigos. Como veremos mais à frente, identificaram-se relações desta com outras categorias, sendo de assinalar por agora que as ocorrências da representação da escola como sistema aberto e articulado se associam na sua quase totalidade (quatro em cinco) à defesa de uma racionalidade científica.

Foram também encontradas três referências que valorizam uma racionalidade limitada, isto é, que valorizam procedimentos informais e conhecimentos tácitos no desenvolvimento da AAE nas escolas, ou distinguem os processos de AAE das escolas de processos de investigação. No entanto, todas estas referências surgem em artigos que defendem uma racionalidade científica. A construção do conhecimento na AAE segundo uma racionalidade de tipo limitado surge assim mais em jeito de complemento ou mesmo como um ponto de partida para uma racionalidade científica a desenvolver⁹⁰:

desarticulações internas e externas das organizações educativas foram a Teoria dos Sistemas, a Teoria Contingencial e a Teoria Neo-Institucional.” (Castro e Alves, 2013a, p.125)

⁸⁹ E.g.: “A avaliação é uma actividade sistemática, envolvendo recolha, análise e interpretação de dados sobre o(s) objeto(s) de avaliação, neste caso a escola como um todo ou uma ou mais das suas áreas.” (Góis, 1997, p. 243).

⁹⁰ E.g.: “(...) a auto-avaliação deve ser uma actividade normal, integrada no projeto educativo da escola, e não uma actividade de investigação que retire tempo aos professores para o desempenho das suas principais tarefas (Nevo, 1996).” (Góis, 1997, p.244)

“Acreditamos, contudo, que existem procedimentos informais de carácter avaliativo que vale a pena conhecer, por constituírem o eventual embrião de práticas consistentes, ou seja, por propiciarem, em condições favoráveis, a passagem de fases informais e tácitas de avaliação que alguns actores fazem da escola, para fases que a explicitem e formalizem de forma adequada e coerente.” (Marques, 2003, p. 92)

Locus da força motriz

Foram também encontradas seis referências em quatro textos que se debruçam sobre qual deverá ser o locus do impulso da AAE, externa ou internamente em relação à organização escolar. Por um lado, é referido em três textos o *locus externo*, por referência a impulsos vindos do exterior como força motriz da AAE. Por outro, é referido também em três textos o *locus interno*, por referência a impulsos com origem no interior das escolas. Em dois dos textos, estas duas categorias aparecem explicitamente em discussão, em ambas sendo possível identificar uma aproximação do posicionamento dos autores ao *locus interno*:

“Torna-se perceptível a existência de duas forças distintas a impulsionar a adoção das práticas organizacionais de avaliação interna nestas unidades de gestão, sendo uma delas intrínseca à própria organização, fruto dos clima e cultura criados pelos seus atores educativos, e a outra proveniente do exterior, em resultado da solicitação de uma entidade com poder para tal. Enquanto a primeira é capaz de conduzir os estabelecimentos de ensino a práticas consistentes, críticas, consolidadas e autónomas de autoavaliação, a segunda, como salienta Afonso (2010), por si só, tenderá a encaminhar a organização para a naturalização e a ritualização (e, até mesmo, a subversão) dos procedimentos.” (Gomes e Fialho, 2012, p. 161)

Num outro texto, o *locus interno* é claramente defendido como mais adequado⁹¹. Mas a referência ao *locus externo* no texto restante não pode ser tida como uma afirmação do autor do valor deste tipo de impulso⁹². Não parece haver, assim, nenhum artigo que explicitamente atribua particular valor a impulsos vindos do exterior como força motriz da AAE.

Relação com a regulação da educação

Foram identificadas onze referências em dez textos que posicionam a AAE em relação às políticas educativas, todos publicados a partir de 2006, com nove entre estes dez textos a demonstrarem uma visão de *dependência* nessa relação. Esta noção de dependência é identificada em referências à necessidade de a AAE se orientar pelo que está expresso na

⁹¹ “É, nesta perspectiva, que corroboramos a posição de Santos Guerra (2001: 106), para quem a avaliação de escola pode ser um “caminho para a aprendizagem”, particularmente quando emerge da iniciativa e quando é promovida pelos próprios actores da comunidade educativa.” (Alves e Correia, 2006, p. 157)

⁹² “Assim, por exemplo, em alguns países têm sido implementados projectos à escala nacional que, em geral, visam estimular e ajudar as escolas a desenvolver processos de auto-avaliação. Na sua maioria, porém, estes projectos baseiam-se em modelos relativamente ‘fechados’, estruturados sobre um conjunto de indicadores construídos externamente e fornecidos aos estabelecimentos de ensino por uma entidade exterior (ligada a administração ou a uma equipa de investigação).” (Palma, 2001, p.39)

lei. Esta leitura da dependência da AAE em relação à lei é afirmada por vezes em trechos que mencionam a margem de liberdade que a lei deixou às escolas:

“Cada organização deve tomar decisões estratégicas sobre os seus referenciais e instrumentos mais apropriados. Esta é uma margem de liberdade que a Lei n.º 31/2002 deixou às escolas, apenas formula a exigência de que os modelos se devam submeter “a padrões de qualidade devidamente certificados” (art.º 7).” (Mateus e Fialho, 2012, p. 8)

As menções à dependência da AAE em relação às políticas educativas passam também pela ideia de que esta deve estar em articulação com a avaliação externa de escolas⁹³, assim como com outras políticas educativas, e pela referência ao facto de a avaliação externa de escolas ter como objetivo promover a AAE⁹⁴.

Seis de entre os nove artigos que referem a dependência da AAE em relação às políticas educativas como valor que deve orientar a ação avaliativa referem também uma racionalidade de tipo científico como devendo suportar a construção do conhecimento, com um peso idêntico no caso desta segunda categoria: seis entre nove artigos publicados depois de 2006, data em que surge a primeira referência à relação com a regulação da educação.

Foi ainda identificado um artigo em que, apesar de ser mencionada a dependência da AAE em relação à política de avaliação de escolas, a autora opõe esta lógica na relação com a regulação da educação a uma outra, de independência, uma vez que se refere à AAE como resultado da vida interna das escolas e de forma independente de políticas educativas concretas. Neste texto, a autora aparenta defender uma relação de independência face às políticas educativas, uma vez que menciona a pressão resultante da dependência das

⁹³ E.g.: “A Lei 31/2002 prevê a complementaridade da auto-avaliação com a avaliação externa. A avaliação das escolas ganha com a leitura cruzada destes dois olhares, “é no diálogo entre perspectivas internas e externas que as instituições se desenvolvem e melhoram” (Azevedo, 2005, p.77). Enquanto que a avaliação interna fomenta a utilidade da avaliação – é na escola que está quem melhor conhece o contexto, vive e sente a escola no seu quotidiano; a avaliação externa, entendida como suporte e interpelação da auto-avaliação, sustenta a validade da avaliação, a credibilidade e o reconhecimento que pode reforçar a segurança dos actores educativos (CNE, 2005).” (Fialho, 2009, pp. 113-114)

⁹⁴ E.g.: “Entre os objetivos do programa da AEE em curso destaca-se precisamente o de promover a auto-avaliação de escolas, defendendo-se a articulação da avaliação externa com a cultura e os dispositivos das mesmas (Inspeção Geral de Educação, 2009a), apontando-se mesmo no sentido do reforço desta atividade (Ministério da Educação, 2011). A saliência deste objectivo vem traduzir-se na atividade de acompanhamento Auto-avaliação das Escolas levada a cabo pela IGE, em 2010, cujos resultados são apresentados no Relatório de 2009-2010 (Inspeção Geral de Educação, 2009a), que dão conta do impacto percebido da avaliação externa nos dispositivos de auto-avaliação das escolas, traduzindo-se em alterações no referencial (indicadores, critérios e metodologias) e no estabelecimento de planos de melhoria.” (Soares et al., 2012, p. 46)

mesmas, num artigo cujo argumento central é o da possibilidade emancipatória contida na AAE:

“Independentemente do dispositivo de auto-avaliação da escola, o quadro de referência do Programa obriga a um trabalho prévio de recolha e análise de dados, que coloca os actores perante a necessidade de dispositivos internos que viabilizem e sustentem este trabalho. A pressão para a auto-avaliação é por isto maior, intensificando-se a procura de conhecimento por parte dos actores educativos e, paralelamente, a oferta de “modelos” prontos a usar (e a comprar). Paralelamente a esta corrente uniformizante de preocupação com o controlo de resultados, na vida das escolas correm outras lógicas e outras práticas, sedimentos de histórias e de sentidos construídos em contextos diferenciados, voluntária ou involuntariamente, com suportes cognitivos mais ou menos explícitos.” (Simões, 2007, p. 40)

Processo de escolha do modelo

Identificaram-se treze referências, num total de nove textos publicados a partir de 2001 que se debruçam sobre a origem do modelo de AAE, externa ou internamente em relação à organização escolar. Estas referências ocorrem quer mobilizando uma ideia de transferência, mencionando a importação de modelos de AAE concebidos em contextos alheios à escola, bem como o suplemento de legitimidade que daí pode advir, quer mobilizando uma ideia de construção interna, por referência à necessidade de que o modelo de AAE seja construído no interior da escola, pela comunidade educativa. Veja-se mais de perto como é feita nos artigos a discussão entre estas duas ideias.

Em quatro artigos faz-se menção a ambas. Entre estes, identificam-se três discussões que não resultam num posicionamento claro do autor, sendo os processos definidos e enumeradas vantagens e desvantagens de um e outro⁹⁵ ou afirmado que cabe aos atores educativos escolher importar ou construir os modelos de AAE⁹⁶. Num outro artigo em que tanto a transferência como a construção interna são mencionadas, torna-se claro que a

⁹⁵ E.g.: “Assim, se se considerar a escola como uma organização que não se distingue das demais poderão ser adaptados modelos que sejam utilizados na avaliação das empresas. (...) São apontadas como vantagens deste modelo a especificação dos critérios e a apresentação de provas/evidências relativamente à pontuação atribuída em cada um deles. No entanto, considera-se que a excessiva racionalidade com que é concebida a organização/escola segundo este modelo e o facto de esta ser encarada numa perspectiva sistémica constituem uma desvantagem na aplicação do mesmo.

Se, numa outra perspetiva, a escola for considerada como uma organização singular, diferente das outras, terão de ser adoptados modelos específicos – modelos abertos – em que a “auto-avaliação das escolas deve ser construída a partir da dinâmica dos professores e dos restantes membros da comunidade educativa (alunos, pais, etc.) (Alaíz, 2003, p.3).” (Margalha et al., 2012, p.3)

⁹⁶ “Não existindo a proposta de um modelo universal para o processo de autoavaliação das escolas – nem, salvo raras exceções, recomendações concretas que forneçam às escolas indicações sobre a forma como devem organizar o processo –, cabe aos seus atores educativos, de forma autónoma, construir ou escolher aquele que considerem mais adequado.” (Gomes e Fialho, 2012, p.162)

autora se posiciona no segundo elemento do binómio⁹⁷. Trata-se de uma posição um pouco contrastante, à semelhança do que foi verificado quanto a este mesmo artigo no que toca à relação da AAE com a regulação da educação.

Os restantes cinco artigos mencionam apenas um tipo de processo de escolha do modelo. A quase totalidade (quatro) defende claramente a transferência, por exemplo mencionando a importação de modelos de AAE concebidos em contextos alheios à escola, mesmo que o faça referindo a ideia de construção interna:

“O programa Avaliação Externa das Escolas em curso desde 2006, pode ser um bom ponto de partida para as escolas/agrupamentos construírem os seus próprios modelos de auto-avaliação. Este programa opera com um referencial composto por cinco domínios-chave. Um dos quais refere-se precisamente à “capacidade de auto-regulação e progresso da escola” que questiona a “auto-avaliação da escola”.” (Fialho, 2009, p. 108)

A transferência de modelos é também apontada como permitindo às escolas adquirir um suplemento de legitimidade, o que é afirmado de forma crítica em dois artigos da mesma autoria cujo argumento central é que os processos de AAE servem acima de tudo para legitimação do *status quo*⁹⁸. No entanto, nestes mesmos artigos a escolha de modelo através de um processo de transferência é defendida quando se advoga a pertinência do modelo CIPP:

“Avaliar nas escolas e avaliar as escolas exige que a avaliação cumpra certos requisitos (Murillo e Román, 2008: 2-3): ser tecnicamente irrepreensível (validade, fiabilidade, utilidade e credibilidade); direccionar-se para a melhoria; contribuir para a reflexão; ser positiva e não repressora; ser equitativa e justa; ser adequadamente comunicada. Deve, por isso, procurar-se “conhecer a especial natureza e configuração” das escolas enquanto instituições “enraizadas numa determinada sociedade” e não protelar “o carácter único, irrepetível e cheio de valores e imprescindível de cada escola” (Guerra, 2002:11). Nesta dimensão de conhecimento se encontra o modelo CIPP (Context, Input, Process and Product) proposto por Stufflebeam e Shinkfield (1995), cuja Checklist da segunda edição se encontra on line e refere o que a avaliação deve abranger (o Contexto, as Entradas, o Processo e o Produto, e ainda ter em conta, os Acordos Contratuais, a Avaliação do Impacto, a Avaliação da Eficácia, a Sustentabilidade da Avaliação, a Transferibilidade da Avaliação e a Meta-avaliação).” (Castro e Alves, 2013^a, p. 131)

⁹⁷ “O que se “entrevê” como possibilidade num processo de auto-avaliação da organização escolar é o “ideal” da integração da avaliação nos processos políticos, que, apesar de tudo, sempre serão os das escolas, partindo do princípio que ela será sempre e também um processo de construção de conhecimento e, logo, um espelho de argumentos para a negociação e para a acção. A “cultura de avaliação” pode assim ser entendida como um processo intrínseco de construção, e não como uma condição ou uma finalidade da avaliação.” (Simões, 2007, p.45)

⁹⁸ E.g.: “Para a elaboração do seu relatório de autoavaliação, as escolas que estudámos utilizaram um modelo certificado internacionalmente, o modelo CAF, ou uma adaptação do mesmo, o modelo QUALIS (Qualidade e Sucesso Educativo-Açores), a fim de garantir a credibilidade da sua imagem externa e interna.” (Castro e Alves, 2013b, p. 59)

Identificou-se ainda um artigo em que é referida apenas a construção interna, em que o autor claramente a defende⁹⁹. Portanto, entre os nove artigos que se debruçam sobre o processo de escolha do modelo de AAE encontram-se quatro que valorizam a transferência e dois que valorizam a construção interna. Os restantes três referem ambas mas não se posicionam claramente. Quanto à relação destas com outras categorias, verifica-se que os quatro artigos que valorizam a transferência valorizam também a racionalidade científica.

Outras Categorias: Participação, Singularidade, Complexidade

Foram encontradas, ao longo de todo o período, dez referências ao princípio da participação, que mencionam a necessidade de a AAE ser levada a cabo com processos amplamente participados:

“A escola como comunidade educativa é composta por um conjunto de parceiros, com interesses eventualmente divergentes. A sua participação na organização deve verificar-se aos mais diversos níveis e, entre estes, o da auto-avaliação. (...) Alvik (1996) reconhece que, apesar de algumas dificuldades na implementação de projectos, nomeadamente quando envolve a participação de actores desempenhando papéis diversificados, é indispensável obter a participação em projectos de avaliação, de modo a assegurar que este seja um processo negociado e democrático e que a visão da escola não seja unilateral. Os professores não devem ser os únicos informantes e produtores de informação sobre a escola, mas deve ser dada oportunidade de participação a outros elementos da comunidade educativa.” (Marques, 2003, p. 97)

Verifica-se que, entre os dez artigos que valorizam a participação, oito valorizam também a racionalidade científica e seis posicionam a AAE numa relação de dependência com a regulação da educação, duas categorias que tinham já sido assinaladas como sendo referidas conjuntamente em seis textos. Aliás, cinco textos referem estas três categorias – racionalidade científica, dependência das políticas educativas e participação – e dez textos referem pelo menos duas delas.

Foram ainda identificados quatro artigos contendo referências à necessidade de o modelo de AAE ter em consideração a singularidade¹⁰⁰ da escola e também quatro artigos contendo referências à necessidade de o modelo de AAE ter em consideração a

⁹⁹ E.g.: “É neste contexto que damos sentido à formula de Gather Thurler (1991) que inspirou o nosso estudo e para quem “a avaliação não se mede: constrói-se, negocea-se, pratica-se e vive-se”, pois, a leitura que dela fazemos orienta-nos para a construção de uma avaliação feita a partir dos constrangimentos e sucessos que as práticas e vivências ditam, as quais vão permitir um negociar permanente de uma avaliação com sentido para os actores da escola.” (Marques, 2003, p. 92)

¹⁰⁰ E.g.: “Deve, por isso, procurar-se “conhecer a especial natureza e configuração” das escolas enquanto instituições “enraizadas numa determinada sociedade” e não protelar “o carácter único, irrepetível e cheio de valores e imprescindível de cada escola” (Guerra, 2002:11)” (Castro e Alves, 2013a, p.131).

complexidade¹⁰¹ da escola. Estes dois princípios encontram-se mencionados conjuntamente em dois dos quatro artigos que referem um e outro.

Síntese

Pelo atrás exposto e em termos gerais, é possível identificar:

- a) *um peso significativo de textos que apresentam princípios relativos ao modo de construção do conhecimento, à relação da AAE com a regulação da educação e ao processo de escolha do modelo;*
- b) *uma presença significativa de textos que valorizam a participação;*
- c) *uma presença distribuída ao longo do tempo da maior parte dos princípios identificados, embora os textos que referem a relação com a regulação da educação e o processo de escolha do modelo tendam a ser mais recentes (desde 2006 e desde 2001, respetivamente);*
- d) *alguma relação entre determinados princípios, sendo de destacar a relação entre o princípio da racionalidade científica na construção do conhecimento, uma relação de dependência quanto às políticas educativas e a participação.*

Mais concretamente quanto às diversas categorias identificadas é ainda possível reter algumas ideias-chave.

Quanto à representação do objeto de avaliação, *predomina a representação da escola como sistema aberto e articulado*. A débil articulação da organização escolar é apenas referida diretamente de forma residual.

Quanto à construção do conhecimento, *mais de metade dos textos fazem-lhe referência, afirmando a necessidade de uma racionalidade científica*. Os artigos que valorizam uma racionalidade limitada fazem-no sempre em complemento ou como ponto de partida para uma racionalidade de tipo científico.

Quanto ao *locus* da força motriz, as referências encontradas *tendem a valorizar o locus interno*.

¹⁰¹ E.g.: "(...) a realidade escolar é extremamente complexa e, como tal, urge ter em conta todas as perspectivas, ou seja, urge conhecer as diversas perspectivas/pontos de vista dos diferentes elementos da comunidade educativa (docentes, discentes, encarregados de educação, pessoal não docente, entre outros) e utilizar uma variedade de metodologias de exploração da realidade escolar." (Alves e Correia, 2006, p. 161)

Quanto à relação com a regulação institucional da educação, *os textos que lhe fazem referência foram todos publicados a partir de 2006 e a sua quase totalidade afirma uma visão de dependência nessa relação.*

Quanto ao processo de escolha do modelo, *predomina a valorização da transferência de modelos*, tendo sido identificados alguns textos que discutem a transferência e a construção interna sem se posicionarem.

Quanto à participação, *é abundantemente referida como princípio ao longo de todo o período estudado.*

Quanto à singularidade e à complexidade da escola, *foram referidas num número reduzido de textos.*

Instrumentos: dispositivos concretos utilizados no processo de AAE

Foram apenas identificadas oito referências a instrumentos de AAE em seis artigos, três dos quais publicados na década de noventa. Os autores referem sistemas de indicadores (cinco artigos, três dos quais na década de noventa) – “Para captar a complexidade de uma situação real é preciso desenvolver sistemas de indicadores que incluam várias dimensões e vários níveis de análise.” (Clímaco, 1990, p. 112) –, questionários (dois artigos) e grelhas e guiões (um artigo).

Processos: descrições das ações sistemáticas a desenvolver, de como ‘se faz’ AAE

Foram apenas identificadas quatro referências, em quatro artigos, que descrevem as ações sistemáticas a desenvolver. Três entre estes quatro textos referem um conjunto de fases sucessivas que compõem o ciclo avaliativo¹⁰². Um outro texto debruça-se sobre uma fase concreta, a divulgação¹⁰³, o que se relaciona com o facto de ser um artigo sobre o plano comunicacional que, segundo os autores, deve acompanhar qualquer processo de AAE.

¹⁰² E.g.: “O processo da auto-análise contém várias fases, de análise das condições iniciais (história, cultura, contexto) à institucionalização em que todos os actores se apropriam do processo e da sua abordagem, passando pela definição de critérios, por recolha de dados, por decisões diversas e pela formação necessária ao desenrolar da 'auto-análise'.” (Benavente, 1990, p. 44)

¹⁰³ “A divulgação do trabalho produzido pelas equipas de auto-avaliação de escolas e a criação de canais de comunicação para optimização do processo tem sido apontada por diversos autores como uma das etapas essenciais do mesmo.” (Margalha et al. 2012, p. 1)

2.4. Que fontes de legitimação convoca?

Para procurar responder a esta questão definiu-se a dimensão ‘Legitimação’ com o intuito de identificar as obras, as organizações e os quadros teóricos referidos como suportando as ideias apresentadas nos artigos estudados. Assim, esta dimensão ‘atravessa’ as anteriores, uma vez que estes dados dizem respeito às fontes mobilizadas pelos autores nas unidades de sentido¹⁰⁴ que foram identificadas como pertinentes para as questões colocadas nas três dimensões anteriores – Definições, Problematisação, Modelos – dizendo assim respeito à legitimação dos conteúdos reunidos. No Anexo IX pode ser consultada uma grelha de tratamento dos dados que dizem respeito às obras de referência mobilizadas pelos autores.

As obras de referência

As referências bibliográficas que suportam as ideias dos autores dos artigos analisados foram contabilizadas em grupos de autoria (num total de noventa e um, como pode ser consultado no Anexo IX), tendo sido incluídas no mesmo grupo todas as obras em que um dado autor assume individualmente a autoria ou surge como primeiro nome em obras de autoria coletiva. Recorde-se que a presença destas referências foi analisada apenas nas unidades de sentido recolhidas no âmbito de cada uma das dimensões estudadas, não podendo por isso o que se segue ser lido como necessariamente representativo das referências bibliográficas de cada artigo analisado.

De entre estes grupos de autoria destacou-se, com presença em seis artigos, o grupo constituído por duas obras com autoria de Vítor Alaiz. No primeiro caso (Alaiz, Góis & Gonçalves, 2003), referenciado em quatro artigos, trata-se de um guia prático publicado pela ASA dividido em duas secções distintas – Teoria e Prática – e acompanhado por um CD-Rom que contém trinta e sete instrumentos (formulários em formato *Word*) para serem utilizados no desenvolvimento de processos de AAE. Embora pensada para uma variedade de atores educativos, a obra dirige-se prioritariamente a professores e destina-se

“(…) a todos os que pretendem tomar um primeiro contacto com a problemática teórica em torno da auto-avaliação das escolas, bem como com sugestões de procedimento. Foi escrito a pensar no leitor que, pelas exigências da sua actividade profissional quotidiana (direcção da escola, actividade lectiva, coordenação de departamento, direcção de turma, etc.), necessita de pistas sobre como realizar um processo de auto-avaliação de escola sem ter de enveredar necessariamente pela leitura de uma discussão teórica aprofundada em torno das temáticas que lhe são subjacentes.” (Alaiz et al. 2003, p. 8)

¹⁰⁴ Em alguns casos as referências não estão expressas concretamente nas unidades recortadas mas sim imediatamente antes ou depois, tendo nesses casos sido consideradas, respeitando um processo de recorte semântico (Lima, 2013)

Referido em dois artigos, Alaiz (2007) é um pequeno artigo publicado no Correio da Educação – um *blog* e *newsletter* da responsabilidade da editora ASA destinado essencialmente a professores – com o objetivo de “apresentar uma descrição dos modelos que as escolas portuguesas podem utilizar para realizar a sua auto-avaliação” (p.1). Depois de responder à pergunta “Que modelos de auto-avaliação das escolas há por aí?” (p. 1), referindo sumariamente vários modelos usados na Europa, o autor distingue “dois grandes tipos de modelos de avaliação interna das organizações educativas” (p. 2), os modelos abertos e fechados. O grupo de autoria mais referido é portanto constituído por duas obras de divulgação.

Para além do anterior grupo de autoria presente em seis artigos, foram ainda identificados dois grupos presentes em quatro artigos. Com autoria de Carmo Clímaco identificaram-se quatro obras: duas publicações do Gabinete de Estudos e Planeamento da década de noventa (Clímaco & Santos, 1992; Clímaco, 1994), cada um referenciado em apenas um artigo; o livro "Avaliação de sistemas em educação" editado pela Universidade Aberta (Clímaco, 2005), referenciado em dois artigos; e o artigo “Políticas de avaliação das escolas em Portugal” publicado na Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa (Clímaco, 2010), referenciado num artigo.

Da autoria de Miguel Ángel Santos Guerra identificaram-se três livros, todos editados pela ASA: “Tornar visível o quotidiano. Teoria e prática de avaliação qualitativa das Escolas” (Santos Guerra, 2003) referenciado em três artigos, “Entre bastidores. O lado oculto da organização escolar” (Santos Guerra, 2002) referenciado em apenas um artigo e “A escola que aprende” (Santos Guerra, 2001) referenciado também em apenas um artigo. Trata-se, novamente, de um grupo de autoria constituído por obras de divulgação que se dirigem a um público alargado interessado nas questões educativas.

Quanto ao tipo de documento, entre as nove obras identificadas nos três grupos de autoria referidos, encontram-se cinco obras de divulgação (Alaíz et al. 2003; Alaíz, 2007; Santos Guerra, 2001, 2002, 2003), duas publicações do Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação (Clímaco & Santos, 1992; Clímaco, 1994), um livro de edição universitária (Clímaco, 2005) e um artigo em revista científica (Clímaco, 2010).

Quanto aos autores, é possível identificar duas distintas origens. Trata-se, por um lado, de dois autores portugueses oriundos do campo político-pericial: Vitor Alaiz colaborou em projetos do IIE como o Qualidade XXI e colabora com a Fundação Manuel Leão no

projeto AVES; Carmo Clímaco foi dirigente nos serviços centrais do Ministério da Educação, Sub-Inspetora Geral da Educação e participou no GTAE que em 2006 concebeu e implementou o atual modelo de Avaliação Externa das Escolas. Por outro lado, trata-se de um autor espanhol oriundo do mundo académico: Miguel Ángel Santos Guerra é professor catedrático da Universidade de Málaga.

Síntese

Pelo atrás exposto e em termos gerais, é possível afirmar que: a) entre os três autores mais citados nos trechos recortados encontra-se apenas um académico; b) entre as obras dos mesmos encontra-se apenas um artigo em revista científica.

As organizações

Foi possível identificar três organizações que são mais comumente mobilizadas enquanto fontes de informação e/ou legitimação: a OCDE, a EFQM e a IGE-SICI. A OCDE surge principalmente nos primeiros textos e associada a referências sobre a necessidade de criação de sistemas de informação como estando na base do desenvolvimento da AAE em Portugal. A EFQM surge a partir de 2003, mas mais significativamente em artigos mais recentes, no âmbito da autoria do modelo CAF, referido como inspiração para a AAE em Portugal. A IGE (e também a SICI) é mobilizada para suportar ideias sobre o desenvolvimento da AAE em Portugal, especialmente sobre a sua articulação com a AEE.

São ainda referidas de forma muito residual a Eurydice, o Conselho Nacional de Educação (CNE) e o Joint Committee on Standards for Educational Evaluation da American Evaluation Association.

Os quadros teóricos

Quanto aos quadros teóricos mobilizados, identificou-se desde logo uma fraca presença de referências explícitas aos mesmos. No entanto, é possível afirmar que o paradigma das ‘escolas eficazes’ assume um papel central. Estas referências claras ocorrem principalmente nos primeiros textos, acompanhando a temporalidade dos desenvolvimentos deste paradigma, nomeadamente pela mobilização no final da década de 2000 da ideia de ‘melhoria eficaz’. Surge também explicitamente o racional da ‘organização aprendente’ em apenas um artigo e as teorias ‘dos sistemas’, ‘contingencial’ e ‘neo-institucional’ num outro.

III – LINHAS INTERPRETATIVAS E CONCLUSIVAS

Nestas últimas páginas procura-se dar a conhecer as principais linhas interpretativas que resultaram deste estudo, primeiro olhando mais de perto cada questão de partida, depois dando lugar a um olhar que vai para além destas. Dar-se-á ainda espaço a um momento que pretende retomar um ‘fio perdido’ neste processo de investigação, como forma de abrir portas a trabalhos futuros.

1. EIXO I – ATORES E CONTEXTOS

Como exposto em Metodologia, o ‘Eixo I – Atores e Contextos’ foi concebido para ir ao encontro do objetivo de identificar e descrever os atores e os espaços de produção sobre AAE nos contextos ‘investigativo’ e ‘técnico-administrativo’. Tendo em conta os resultados apresentados anteriormente para cada *corpus* analisado – teses de doutoramento, artigos em revista científica e documentos publicados pela IGE –, de seguida procura-se responder às questões de pesquisa em que o Eixo I foi decomposto:

1. *Quem são os atores desta construção discursiva?*
2. *Quais são os seus espaços de produção e circulação?*

Os atores desta construção discursiva

Os artigos publicados em revistas científicas da área das Ciências da Educação que versam sobre AAE em Portugal têm na sua autoria dois principais grupos profissionais: os académicos e os professores do ensino básico e secundário. Entre os autores dos artigos científicos, os primeiros estão em maioria, mas há uma presença muito significativa dos segundos. Verifica-se também que o tipo de autoria mais frequente é a coautoria entre um ou mais docentes universitários e um professor do ensino básico e secundário. Estas coautorias acontecem na sua maioria em textos que resultam de uma dissertação de mestrado ou tese de doutoramento. Esta tendência de coautoria acentua-se ao longo do tempo, o que acompanha a evolução também crescente na publicação de estudos de mestrado e doutoramento sobre autoavaliação de escolas ao longo do intervalo estudado.

As teses de doutoramento são também na sua maioria da autoria de professores do ensino básico e secundário. Nos artigos científicos foi ainda identificada uma presença residual de autores oriundos do ME e do IIE, apenas no início do período estudado.

Quanto aos autores do contexto administrativo/técnico, o levantamento dos documentos revela que são na sua maioria técnicos da IGE. Detetou-se também a presença de uma

organização internacional (SICI) em alguns documentos que foram traduzidos pela própria IGE. Entre os autores dos documentos publicados pela IGE estão também dois grupos de trabalho que foram constituídos, primeiro, para a elaboração do programa de avaliação externa de escolas e, depois, para a reformulação do mesmo. Como referido anteriormente, estes grupos de trabalho são constituídos por profissionais percecionados como peritos, oriundos quer da própria IGE, quer de universidades, e vistos como capazes de mobilizar e produzir todo um conhecimento passível de ser aplicado pela administração. Esta diversificação da autoria, que inclui agora uma organização internacional e grupos de trabalho cujos membros são de origens diversas, ocorre a partir de 2006.

Em suma, é possível afirmar que: i) os autores de trabalhos de mestrado e doutoramento observam um peso significativo entre os autores dos documentos encontrados no contexto investigativo; ii) a autoria dos artigos científicos inclui na maior parte das vezes, naturalmente, docentes universitários, mas os professores do ensino básico e secundário também têm um papel importante; iii) existe uma crescente diversificação na autoria dos documentos oriundos do contexto administrativo/técnico, que tende a incluir na atualidade técnicos da IGE, organizações internacionais e peritos.

Os espaços de produção e circulação

As sete teses de doutoramento sobre AAE foram defendidas em cinco universidades portuguesas, destacando-se a Universidade de Lisboa e a Universidade Católica com duas teses cada. As defesas de dissertações de mestrado sobre AAE também ocorreram em maior número nestas duas universidades, destacando-se neste caso a Universidade Católica.

Quanto aos artigos científicos encontrados em sete diferentes revistas da área das Ciências da Educação, a revista da Universidade de Évora – Educação. Temas e Problemas – publica quase um terço dos mesmos. É interessante verificar, no entanto, que todas as revistas não universitárias cujos índices foram analisados publicaram artigos sobre AAE, enquanto apenas metade das revistas universitárias o fizeram, tendo as revistas não universitárias publicado quase metade dos artigos. Trata-se das revistas do IIE, do Fórum Português de Administração Educacional e da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, o que indicia uma variedade de pontos de partida para a análise da AAE.

Identificaram-se, aliás, vários indicadores de que a autoavaliação é uma questão transversal, passível de ser analisada a partir de diversos lugares. Isto é visível na diversidade de áreas de especialização dos cursos de mestrado e doutoramento em ciências da educação em que são produzidas as dissertações e teses recolhidas. Embora na sua maioria se tratem de trabalhos na área de especialização da Administração Educacional, os trabalhos são realizados em áreas tão diversas quanto a Avaliação, a Supervisão Pedagógica ou o Desenvolvimento Curricular.

Esta mesma diversidade também é visível ao nível das revistas científicas. Por um lado, as três revistas que publicam mais artigos são diversas nos seus focos: um foco mais local na revista da Universidade de Évora, um foco na reforma do sistema educativo na revista do IIE e um foco nas políticas e na administração na revista do Fórum Português de Administração Educacional. Por outro lado, os números temáticos em que se encontram parte dos artigos analisados denotam também esta pluralidade de pontos de partida, que passa pela avaliação, pela escola enquanto organização e pelas políticas educativas.

Quanto ao contexto técnico/administrativo, verificou-se, como atrás referido, uma larga predominância de documentos produzidos na própria IGE. No entanto, este panorama tem vindo a sofrer alterações, sendo desde 2006 publicados documentos oriundos de outros espaços, como uma organização internacional que congrega os serviços inspetivos de diversos países, ou como grupos de trabalho que congregam atores vindos quer de outros serviços de administração, quer de universidades, e cujos percursos profissionais incluem distintos contextos.

Em suma: i) a produção e circulação dos documentos sobre AAE ocorre, no contexto investigativo, numa diversidade de espaços, quer ao nível das especializações dentro das Ciências da Educação, quer ao nível do foco das revistas e dos temas dos números em que são publicados os artigos; ii) apenas algumas universidades se debruçam sobre o tema, entre as quais se destaca a Universidade Católica se tivermos em conta a produção de dissertações de mestrado sobre o tema; iii) no contexto técnico/administrativo a IGE assume um papel de destaque, mas verifica-se uma tendência crescente para a diversificação também aqui, com documentos mais recentes oriundos de uma organização internacional e de grupos de trabalho cujos participantes têm origem em distintos espaços.

2. EIXO II – ANÁLISE TEMÁTICA

À semelhança do capítulo anterior e tal como exposto em Metodologia, o ‘Eixo II – Análise Temática’ foi concebido para ir ao encontro do objetivo de identificar e descrever os principais temas da produção sobre AAE, no que concerne aos artigos publicados em revistas científicas. Tendo em conta os resultados apresentados anteriormente, de seguida procura-se responder às questões de pesquisa que derivam do Eixo II:

- 3. Que definição de autoavaliação transporta?*
- 4. Como problematiza a autoavaliação de escolas?*
- 5. Que modelos de ação propõe?*
- 6. Que fontes de legitimação convoca?*

A definição de autoavaliação

A grande maioria dos textos não apresenta definições explícitas para a AAE, o que indica que se está a analisar uma questão que não é definida à partida. Poderá esta ausência ser entendida como indicadora de que se considera evidente ou unânime o seu significado, o que dispensaria desde logo esse exercício? Ou como dificuldade em defini-la claramente?

Quando definem a AAE, os autores dos textos consideram-na um instrumento político ou de gestão ou um processo de natureza técnica ou reflexiva, por vezes apresentando uma só definição, outras uma discussão entre várias definições, sem que seja possível identificar uma definição ou uma forma de a apresentar que seja dominante. É possível no entanto afirmar que os artigos que definem a AAE como um processo acabam por perder ao longo do texto esta ideia, ficando a sua dimensão processual largamente por analisar, como se verá mais à frente.

Os textos que definem a AAE fazem-no por vezes procurando conciliar ideias distintas. Por exemplo, a AAE pode ser definida como um processo técnico com recurso a uma definição oferecida pela EFQM para logo depois ser avançada uma definição do próprio autor em que é acrescentada uma dimensão reflexiva, crítica e mesmo coletiva à AAE, sem que pareça haver qualquer tensão entre as duas definições ou sejam apontadas contradições.

Se no exemplo anterior são somadas ideias contrastantes sem que as diferenças sejam mencionadas, num outro a referência aos contrastes é assumida como tal, sendo de seguida oferecida uma síntese-resolução das contradições. Trata-se de um texto em que se faz

menção a três definições distintas de AAE, nas quais a autora considera que esta pode estar ao serviço de distintas ideologias, apresentando depois uma definição própria que procura neutralizar esse cariz ideológico.

Em suma, a literatura especializada não transporta uma definição de AAE substancial, omitindo na maioria das vezes definições explícitas e procurando, noutras, conciliar ou neutralizar ideias contrastantes.

A problematização em torno da autoavaliação

A literatura analisada mobiliza fatores endógenos e exógenos ao sistema educativo para justificar o aparecimento da AAE em Portugal. Porém, é notória uma crescente afirmação da importância dos fatores exógenos a partir de 2000.

A maioria dos fatores exógenos apontados relaciona-se com mudanças nos modos de regulação, entre os quais se destaca a pressão para a monitorização da qualidade, que é mesmo referida quase unanimemente. A AAE é justificada acima de tudo recorrendo a um conjunto de particularidades dos modos de regulação identificáveis com os ‘novos modos de regulação’, tendencialmente tidos como expressão de um fenómeno transnacional. Esta ideia é reforçada com o aparecimento em 2007 da mobilização da ideia das influências internacionais, justificação que ao surgir se instala na quase totalidade dos textos.

As políticas de autonomia e descentralização são o fator endógeno ao sistema educativo mais referido como estando na origem da AAE, em todos os casos acompanhado de referências às pressões para a monitorização da qualidade dos sistemas educativos, o que pode indicar que aquelas políticas são percecionadas como surgindo em associação a estas pressões. As referências às políticas de autonomia e descentralização enquanto razão para o aparecimento da AAE diminuem drasticamente a partir de 2009, enquanto a referência às pressões internacionais vinha aumentando desde o seu aparecimento em 2007. Talvez se possa descrever estas duas ocorrências como configurando um deslocamento das razões atribuídas para o surgimento de uma política concreta – a AAE em Portugal – de um nível de administração/decisão nacional, mais próximo, para um nível transnacional, mais longínquo.

Quando se refere às finalidades da AAE, a literatura especializada vê-a acima de tudo enquanto ferramenta para a promoção da mudança ou melhoria, para a produção de conhecimento e para a garantia da qualidade. Esta visão que atribui à AAE acima de tudo

funções do âmbito da gestão surge em associação com um peso significativo das justificações para o aparecimento da AAE que podem ser identificadas com os novos modos de regulação e ainda com a referência a dificuldades que são principalmente do foro técnico. Esta articulação ilustra a tendência assinalada na literatura sobre os modos de regulação pós-burocráticos para a adoção de fórmulas mais próximas da gestão de empresas na atual ‘transformação’ do funcionamento do Estado e dos serviços públicos.

Mas esta articulação demonstra também que a introdução de novos modos de regulação é utilizada na literatura sobre AAE para justificar a adoção de fórmulas mais próximas da gestão de empresas, uma vez que os textos analisados não problematizam em torno desta questão, exceto de forma residual e em textos que são tributários de um racional contrastante com o dos restantes. Regra geral, AAE é descrita como tomando feições mais técnicas do que políticas, o que reforça a imagem de um instrumento de regulação neutro, opção técnica e racional, neutralizando tensões, confrontos de interesse, disputas de poder. Dir-se-á então que o conteúdo da literatura especializada analisada tende a reproduzir – e simultaneamente a construir – esta ideia neutralizada e naturalizada de AAE, uma vez que não se dedica à análise da sua componente simbólica e do que implica em termos de relação entre Estado e sociedade.

Em suma, ao problematizar em torno da AAE, a literatura especializada: i) justifica a sua existência acima de tudo com as pressões para a monitorização da qualidade, às quais começa por associar as políticas de autonomia e descentralização, para passar depois a aliar a ideia de influências internacionais; ii) atribui-lhe funções que se relacionam principalmente com a gestão da organização escolar e dificuldades do foro técnico; iii) e constrói assim uma narrativa que apresenta a AAE como opção técnica e racional, que surge enquadrada nos novos modos de regulação e permite melhor gerir a escola.

Os modelos de ação

O conteúdo dos textos deixa largamente por discutir modelos de ação concretos, ficando a dimensão processual da AAE por desenvolver, embora esta seja definida enquanto processo em algumas ocasiões.

Os autores dedicam-se extensamente, no entanto, aos princípios que devem orientar a ação, em particular quanto ao tipo de conhecimento, à relação da AAE com a regulação da educação, ao processo de escolha do modelo e à participação.

É construída uma ideia de AAE em que se defende que esta deve surgir de um impulso interno e passar por uma ampla participação em processos que se querem baseados numa racionalidade científica, em modelos importados para a escola e numa lógica de dependência das políticas educativas – isto é, uma narrativa que valoriza uma força motriz interna e uma grande participação, mas em algo que é em vários aspetos estranho à escola. Aqui se denota mais uma vez uma tendência para procurar conciliar ideias que dificilmente se podem acrescentar umas às outras sem que seja realizado um trabalho que explore as tensões entre as mesmas.

Esta procura de conciliação é ainda encontrada em trechos que incluem ideias contrastantes, ou mesmo os dois pólos de um binómio, na análise dos princípios que devem orientar a ação. É possível, por exemplo, defender-se a transferência de modelos de autoavaliação num trecho que se refere explicitamente à importância da construção interna ou afirmar-se a dependência da AAE em relação às políticas educativas num trecho que refere explicitamente a ideia de independência em relação às mesmas.

Em suma, a literatura especializada: i) deixa praticamente por discutir modelos concretos de AAE, tanto ao nível dos processos como dos instrumentos; ii) dedica-se, no entanto, extensamente aos princípios que devem orientar a ação, construindo uma narrativa que procura conciliar ideias contrastantes e que elabora em torno de uma AAE dependente das políticas educativas, amplamente participada e nascida da vontade da escola, baseada numa racionalidade científica e em modelos elaborados em contextos externos à escola.

As fontes de legitimação

O conjunto de obras mais comumente mobilizadas para suportar as ideias apresentadas na literatura sobre AAE é constituído principalmente por obras de divulgação e tem entre os seus autores apenas um académico. Os textos mobilizam também organizações internacionais como a OCDE, a EFQM e a SICI, ou nacionais, como a IGE. Apenas em muito poucas ocasiões são mobilizados expressamente quadros teóricos, mas quando isto acontece os autores recorrem quase sempre ao paradigma das ‘escolas eficazes’.

Para aprofundar a resposta a esta questão seria interessante analisar o conteúdo das obras mais referidas, o que conduziria o estudo a um outro contexto de produção – o da vulgarização – o que, por sua vez, constitui um bom exemplo de quanto pode ser frutífera a análise cruzada de todos os contextos identificados.

3. NOTAS FINAIS SOBRE O CONTEÚDO DA PRODUÇÃO ESCRITA

Da análise dos textos guiada pelas questões de pesquisa foram surgindo algumas inferências que permitem elaborar um pouco mais sobre esta produção, para lá das questões de pesquisa iniciais, aparecendo como pertinentes na análise da forma como esta literatura é construída e a AAE narrada.

O conjuntural

Como foi referido, alguns fatores associados a qualquer das dimensões analisadas ocorrem de forma circunscrita no tempo, em períodos concretos que se relacionam com o seu conteúdo específico, enquanto outros foram identificados ao longo de todo o intervalo e de forma persistente.

Tal característica do conteúdo dos textos analisados convida, por um lado, a que se descreva a construção do discurso sobre a AAE na literatura especializada como marcado por questões conjunturais, quer relacionadas com questões de política educativa – como é o caso da marca dos desenvolvimentos legislativos em torno do desempenho docente nas referências à avaliação do desempenho enquanto fator que leva ao aparecimento da AAE – quer relacionadas com racionais também delimitados espacial e temporalmente – como é exemplo a mobilização de uma ‘nova centralidade da escola’ como razão para o aparecimento da AAE, marcada por desenvolvimentos nas Ciências da Educação.

... e o nuclear

Por outro lado, esta marca conjuntural do conteúdo dos textos convida também à identificação daquilo que se destaca precisamente por ser estável e persistente, exercício que faz emergir uma imagem de contornos nítidos.

Assim, nos textos analisados, a AAE: i) surgiu devido à pressão para a monitorização da qualidade, até 2009 devido às políticas de autonomia e descentralização e desde 2007 devido às influências internacionais; ii) serve para garantir a qualidade, promover a mudança e a melhoria e produzir conhecimento; iii) enfrenta dificuldades acima de tudo técnicas; e iv) deve orientar-se por uma racionalidade de tipo científico e pelo que está expresso na lei, importar modelos de contextos externos à escola e basear-se numa ampla participação.

Os ‘processos perdidos’

Embora a AAE seja definida tanto enquanto processo como enquanto instrumento, a análise das dimensões restantes permite afirmar que ela é acima de tudo descrita na sua dimensão instrumental – ideias em torno das suas funções e finalidades são amplamente discutidas – enquanto a sua dimensão processual é praticamente deixada por discutir – ideias em torno de processos e instrumentos têm uma presença apenas residual.

A AAE é, portanto, acima de tudo trabalhada na sua dimensão instrumental e analisada como técnica de gestão. Mas há também uma presença muito grande de considerações sobre os princípios que devem orientar a ação, o que denota uma atitude prescritiva que no entanto não se debruça sobre as questões processuais, metodológicas, concentrando-se antes em linhas orientadoras.

A (im)possível articulação dos contrários

O conteúdo dos artigos denota ainda que a construção do corpo de conhecimentos sobre a AAE não se tem vindo a fazer pela discussão ou pelo antagonismo, uma vez que não se encontra um registo de debate ou argumentação nos textos analisados. Os textos denotam antes uma certa sobreposição ou justaposição, sendo o discurso construído pela sedimentação de ideias, mesmo que aparentemente contrastantes, quais camadas que pacífica e sucessivamente constroem um edifício plural, abrangente, unânime. Estas formas de sedimentação passam, por exemplo, pela adição de ideias contrastantes ou pela síntese-resolução de posições distintas e resultam muitas vezes numa narrativa que articula contrários de forma improvável. A vontade de articulação/harmonização é ainda detetada em afirmações que descrevem consensos alargados, como entre a comunidade científica e as autoridades públicas no que respeita ao valor da avaliação de escolas para garantir a sua qualidade.

A literatura sobre AAE tem-se vindo a construir não pela aceitação e exploração da incerteza, mas mais pela afirmação de soluções que procuram reduzi-la. Os autores não lançam questões, antes empilham respostas, pois não se trata de um convite para habitar algo que não se conhece mas sim da tentativa de construir um edifício seguro, ‘tijolo a tijolo’. No entanto, o resultado parece-se mais com uma construção frágil, talvez porque de tanto desejar reduzir a incerteza, o processo acabar por articular o inarticulável.

4. PROLONGAMENTOS

Havia já sido referido no capítulo introdutório que o plano para este estudo começou por definir um nível de análise adicional, o da análise de discurso, por se ter considerado que poderia vir a contribuir para uma compreensão mais aprofundada do tema em estudo. Este outro tipo de análise é particularmente concebido para fazer emergir, por um lado, a *trama* de um texto particular, mas por outro e acima de tudo, para detetar regularidades entre diferentes manifestações discursivas, procurando assim compreender “os mecanismos e regras sociais para a produção e estruturação de ordens de conhecimento” (Keller, 2013, p. 100).

No trabalho de pesquisa realizado sobre a análise de discurso recorreu-se acima de tudo à obra de Keller (2007, 2013) em torno do que o autor denomina de ‘análise de discurso do ponto de vista da sociologia do conhecimento’, que se revelou extremamente interessante e prometedora para o estudo da dimensão discursiva das políticas.

Keller (2007) propõe um programa de pesquisa em torno do discurso em que se intercetam certos aspetos da abordagem foucaultiana e da perspectiva construtivista de Berger e Luckmann, programa esse que o autor considera ter a tripla vantagem para as ciências sociais de i) precisar a noção de discurso, ii) introduzir os atores e iii) oferecer uma estratégia mais apropriada para a pesquisa empírica (p. 292).

Quanto à noção de discurso, Keller (2007) concebe-o como “uma relação regular entre um conjunto específico de práticas e materialidades de enunciação e um conteúdo semântico que propõe uma determinada estruturação simbólica do mundo” (p. 297). Pretende deste modo afastar-se, por um lado, da abordagem foucaultiana que analisa os discursos como estruturas emergentes e abstratas sem ter em conta a ação dos atores sociais e, por outro, da importância excessiva que Berger e Luckmann atribuíram ao “saber banal e quotidiano do homem ordinário” (p. 296). É portanto necessário analisar a dimensão coletiva da produção e circulação do saber e não tanto a singularidade de um particular evento discursivo, embora se preste também atenção à ação dos atores enquanto portadores e construtores de um discurso.

Deste modo, Keller (2007) desenvolve a ideia da “existência hipotética de uma estruturação específica dos atos linguísticos dispersos no tempo e no espaço” (p. 296), que deve a sua existência precisamente a esses atos, por isso os atores estão bem presentes, o que significa que um discurso não existe independentemente das suas manifestações. As

práticas discursivas não são *a prova* de que o discurso enquanto estrutura abstrata existe. Elas são as realizações de uma estrutura que só assim existe.¹⁰⁵

A importância atribuída por Keller (2007) aos atores, sem por isso perder a noção de estrutura que enquadra a sua ação, aparece como particularmente interessante no estudo das políticas públicas pelo prisma da ação pública. Nesta perspetiva, como discutido anteriormente, os atores são um dos elementos fundamentais e por isso merecem um foco atento. Mas os atores são ‘um’ dos elementos fundamentais, profundamente interligado com outros e esta teia – também discursiva – enquadra, possibilita e constrange as suas ações.

Se não se trata de olhar para o discurso como uma estrutura abstrata, nem de o ver como uma manifestação específica, não faz sentido conceber um programa de pesquisa que pretenda analisar um discurso em particular. Trata-se antes de analisar a sua construção. O objeto de análise que Keller (2007) propõe é, portanto, a construção discursiva de uma estrutura hipotética, que por sua vez só existe nas suas manifestações.

A análise de discurso do ponto de vista da sociologia do conhecimento proposta por este autor oferece uma estratégia para a pesquisa empírica constituída por três partes distintas: i) reconstrução analítica da natureza situacional e material de um enunciado; ii) descrição da estrutura formal e retórico-linguística; iii) análise interpretativa do conteúdo.

Num primeiro momento, é necessário proceder à reconstrução dos contextos histórico-social, temporal, institucional-organizacional e relacional, procurando responder a questões como quem produz o enunciado, como, onde e para quem (Keller, 2013, p.121). Procedese ainda à descrição da sua forma material e meios de disseminação.

Num segundo momento, há que identificar as características do género a que um documento pertence, por se considerar que essas características são convenções que funcionam como quadros estruturantes, indicando o que pode ser incluído e as formas permitidas para o fazer (Keller, 2013, p. 122). É ainda necessário atender a questões do âmbito da retórica, como o estilo de enunciação e apresentação.

Se os dois primeiros momentos dizem respeito a algo como um enquadramento e uma descrição de tipo mais formal, contextualizando o documento no que está para além dele, é

¹⁰⁵ Keller (2007) convoca o conceito de dualidade da estrutura de Giddens para explicitar a relação entre um evento discursivo particular e o discurso no qual este se insere: a ação instrui-se dos elementos de uma estrutura e esta estrutura não existe como realidade abstrata, ela é realizada nas práticas dos atores e nos recursos estabelecidos – os dispositivos materiais e institucionais (p. 298).

no último que se consubstancia a análise interpretativa do conteúdo dos textos propriamente dito.

A interpretação que se faz da metodologia proposta por Keller (2017, 2013) nesta fase de análise interpretativa do conteúdo é descrita de seguida, como forma de delinear os passos gerais de um dispositivo de pesquisa que, não tendo sido percorridos, se afiguram coerentes e mesmo de extrema utilidade para o estudo da dimensão discursiva das políticas. Referem-se três propostas que Keller (2013) considera como mutuamente complementares mas não necessariamente utilizadas em conjunto, sendo necessário ter as questões de pesquisa em conta para tomar opções a este nível. A interpretação que aqui se faz das propostas deste autor, no entanto, concebe as três abordagens analíticas como complementares e mesmo sequenciais.

Estrutura fenomenológica

Os discursos referem uma variedade de elementos e combinam-nos de uma forma específica que constitui o fenómeno ou o problema¹⁰⁶. A análise da estrutura fenomenológica, que diz respeito ao que é construído como real no interior de um discurso, passa por uma análise fina – ‘parte a parte’, ‘frase a frase’ – para compreender a “realidade do mundo” (Keller, 2013, p. 129) que um discurso desvenda e propõe. Este passo permite identificar as dimensões que servem a construção discursiva do fenómeno e identificar o conteúdo dessas dimensões organizadas em famílias de códigos.

Keller (2013) mobiliza para esta análise os contributos da *grounded theory*, cujos procedimentos se assemelham em parte aos desenvolvidos na análise de conteúdo levada a cabo no presente estudo, mas são fundados num movimento ‘de baixo para cima’ integral. Isto porque as dimensões de análise não são conhecidas à partida, uma vez que essa é precisamente a primeira questão a colocar a um texto: que dimensões são abordadas?¹⁰⁷.

¹⁰⁶ Keller (2013, p. 127) sublinha que estas combinações não são estáticas, pelo contrário, vão mudando com o tempo, daí também a necessidade de perspetivar a análise de discurso enquanto análise da construção do discurso.

¹⁰⁷ Pelo contrário, como ficou descrito em Metodologia, as dimensões da análise temática aqui desenvolvida foram definidas à partida e derivadas do que é habitualmente estudado em trabalhos sobre políticas públicas sob o prisma da ação pública, em particular sobre a relação entre conhecimento e política. A semelhança entre os dois tipos de processo é, contudo, notória e também Keller (2013, p. 96) a refere quando afirma que a distinção entre análise de conteúdo e análise de discurso muitas vezes desaparece na prática.

Identificadas as dimensões do fenómeno que servem para a sua construção discursiva, assim como descritos os seus conteúdos sob a forma de um sistema de códigos, é possível passar a procurar esquemas de significado.

Esquemas interpretativos

O conceito de esquemas interpretativos, ou padrões de significado, procura captar o “modelo tipificado para criar uma coerência interpretativa entre os diferentes elementos de um enunciado” (Keller, 2007: 300). Os esquemas interpretativos emergem em sistemas simbólicos contextualizados e podem ser reconstituídos através do estudo das sequências de frases e dos elementos de um texto concreto. Tendo as partes significativas dos textos sido analisadas nos procedimentos de análise da estrutura fenomenológica, neste passo analisam-se essas partes ‘texto a texto’¹⁰⁸ procurando perceber o arranjo particular entre as várias categorias que cria determinado sentido. Pode-se considerar que, por sua vez, um discurso é um arranjo particular de esquemas interpretativos, que observa alguma regularidade entre manifestações discursivas, o que nos leva ao conceito de estrutura narrativa.

Estrutura narrativa

A estrutura narrativa ordena o conjunto de elementos significantes no uso dos sistemas simbólicos (Keller, 2007, p. 301). Reconstruí-la significa compreender a forma como as ideias estruturantes de um discurso são articuladas. Seria neste último passo, através da reconstrução da narrativa, que os elementos identificados se voltam a relacionar significativamente e esta análise é completada. Mas só nos casos em que os componentes de diferentes documentos forem passíveis de ser atribuídos, no decurso da análise, a um discurso particular será possível proceder à reconstrução da estrutura narrativa desse discurso particular (Keller, 2013, p. 141).¹⁰⁹ Há, assim, a necessidade de avaliar, no

¹⁰⁸ Embora se tenha tomado atenção à relação entre diferentes elementos num mesmo texto, na análise temática aqui levada a cabo não se procedeu a esta procura de compreensão dos esquemas interpretativos ‘texto a texto’ de forma sistemática, tendo antes a maior parte da análise sido realizada tomando os dados como um todo.

¹⁰⁹ Torna-se, deste modo, necessário proceder atenta e seletivamente na constituição do que seria um *corpus*, ou eventualmente distintos *corpora*, o que sugere por sua vez critérios de escolha e recolha de material empírico distintos daqueles que foram traçados para a análise temática desenvolvida. Para além deste critério de pertença a um mesmo discurso, a constituição do *corpus* seria tendencialmente orientada para a recolha de documentos distintos entre si quanto à sua natureza material e situacional e à sua estrutura retórico-linguística, o que se distingue da uniformidade do conjunto de textos analisados neste estudo – artigos científicos publicados em revistas da área das Ciências da Educação.

decorso da análise, a relação entre diferentes enunciados quanto à sua pertença a um mesmo universo discursivo.

Em suma, a análise de discurso do ponto de vista da sociologia do conhecimento surge como abordagem e metodologia promissora para o estudo das políticas educativas, permitindo manter o foco nos atores, ao mesmo tempo que oferece ferramentas para a compreensão da dimensão discursiva das mesmas. A sua operacionalização é exigente e supõe uma aproximação (ao material empírico) distinta da que aqui foi utilizada. Com isto se relaciona a razão principal para que não tenha chegado a ser desenvolvida: teve-se a percepção que seria exigente, se não mesmo impossível, olhar uma segunda vez para o material empírico deixando para trás os elementos e seus sentidos que tinham já emergido como resultado de um outro procedimento.

Da pesquisa realizada surge, assim, uma incerteza quanto à possibilidade de compatibilizar uma análise temática – sobretudo se esta for concretizada através do recurso a dimensões de análise estabelecidas à partida – com uma análise de discurso do ponto de vista da sociologia do conhecimento, que parte dos dados para a construção daquelas dimensões. Considera-se que esta incerteza é um bom ponto de partida para uma próxima fase de exploração e aprofundamento das opções metodológicas na análise das políticas públicas, essencial para o desenvolvimento de um próximo trabalho que não deixe de estar alicerçado nas aprendizagens que o presente estudo proporcionou.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, A. J. (2010) Políticas educativas e autoavaliação da escola pública portuguesa: apontamentos de uma experiência. *Estudos em Avaliação Educacional* 21(46), 343-362.
- Afonso, N. & Costa, E. (2011). A avaliação externa das escolas: um instrumento de regulação baseado no conhecimento. In J. Barroso & N. Afonso (org). *Políticas Educativas: Mobilização de conhecimento e modos de regulação*. (155-189) V.N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Alaiz, V. (2007). Autoavaliação das escolas? Há um modelo recomendável?. *O Correio da Educação*, 301.
- Alaiz, V., Góis, E. & Gonçalves, C. (2003). *Autoavaliação de escolas: pensar e praticar*. Porto: Edições Asa.
- Azevedo, J. M. (2007). Avaliação das escolas: Fundamentar modelos e operacionalizar processos. In Conselho Nacional da Educação. *Avaliação das Escolas, Modelos e Processos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Clímaco, M. C. (1994). *A guidebook for charting school information. Performance indicators*. Lisboa: DEP/GEP.
- Clímaco, M. C. (2005). *Avaliação de sistemas em educação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Clímaco, M. C. (2010). Políticas de avaliação das escolas em Portugal. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(3), 9-29.
- Clímaco, M. C. & Santos, J. (1992). *Monitorização das escolas: observar o desempenho, conduzir o desempenho*. Lisboa: DEP/GEP.
- Bailey, P. (2013) The policy dispositif: historical formation and method, *Journal of Education Policy*, 28:6, 807-827.
- Ball, S. (2006 [1993]). What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. In S. Ball, *Education Policy and Social Class – the selected works of Stephen J. Ball*. Oxford: Routledge.
- Ball, S. (2009). Academies in context: Politics, business and philanthropy and heterarchical governance. *Management in Education*, 23(3), 100-103.

- Ball, S. (2012). *Global Education Inc.: New Policy Networks and the Neo-Liberal Imaginary*. Abingdon: Routledge.
- Ball, S. & Junemann, C. (2011). Education Policy and philanthropy – The changing landscape of English educational governance. *International Journal of Public Administration*, 34(10), 646-661.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edição revista e atualizada. Lisboa: Edições 70.
- Barroso, J. (2000). Autonomie et modes de régulation locale dans le système éducatif. *Revue Française de Pédagogie*, 130, 57-71.
- Barroso, J. (2001). A investigação sobre a escola: contributos da administração educacional. *Investigar em educação. Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, 1, 277- 325.
- Barroso, J. (2003). Organização e Regulação dos Ensinos Básico e Secundário em Portugal: Sentidos de uma Evolução. *Educação & Sociedade*, 24 (82): 63-92.
- Barroso, J. (2005). O estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação e Sociedade*, 26(92), 725-751.
- Barroso, J. (2006). A investigação sobre a regulação das políticas públicas de educação em Portugal. In J. Barroso (Org.). *A Regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e atores*. Lisboa: Educa/UIDCE.
- Barroso, J., Carvalho, L.M., Fontoura, M., Afonso, N., & Costa, E. (2008). *The social and cognitive mapping of policy - The education setor in Portugal*. Final report. Orientation 1 – WP 6, Project KNOWandPOL. Disponível em <http://www.knowandpol.eu/>
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Carvalho, L. M. (2013). As políticas sob o prisma da ação pública. In Políticas educativas, conhecimento e ação pública. Relatório da unidade curricular. UL – IE. [Relatório para obtenção de título de agregado]. Documento policopiado.
- Carvalho, L. M.; Costa, E. & Viseu, A. S. (2014). The making and remaking of a policy instrument: assemblage of actors, hybridization of knowledge, and regulation (the case of the external evaluation of Portuguese schools, 2002-2012). Comunicação apresentada na European Conference on Educational Research, Porto, Portugal.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2000). *Research Methods in Education*. London: Routledge.

- Delvaux, B. (2009). Qual o papel do conhecimento na ação pública?. *Educação & Sociedade*, 30 (109), 959-985.
- Foucault, M. (1978). A “governamentalidade”. In *M. Foucault, Ditos e escritos. Volume IV: Estratégia, poder-saber*. (281-305). Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Keller, R. (2007). L'analyse de discours du point de vue de la sociologie de la connaissance. Une perspective nouvelle pour les méthodes qualitatives. *Atas do Colóquio Bilan et Prospectives de la Recherche Qualitative. Recherches Qualitatives*, Hors-Série: 3, 287-306.
- Keller, R. (2013). *Doing discourse research. An introduction for social scientists*. London : Sage.
- Lascoumes, P. & Le Galès, P. (dir). (2004) *Gouverner par les Instruments*. Paris: Presses de Science Po.
- Lascoumes, P. & Le Galès, P. (2007). Introduction: Understanding Public Policy through Its Instruments — From the Nature of Instruments to the Sociology of Public Policy Instrumentation. *Governance: An International Journal of Policy, Administration, and Institutions*. 20(1), 1-21.
- Lascoumes, P. & Simard, L. (2011). L'action publique au prisme de ses instruments. *Revue française de science politique*, 61(1), 5-22.
- Lima, J. A. (2013). Por uma análise de conteúdo mais fiável. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 47(1), 7-29.
- Mainardes, J. (2006). Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais”. *Educação & Sociedade*, 27(94), 47-69.
- Maroy, C. & Dupriez, V. (2000). La regulation dans les systèmes scolaires: proposition théorique et analyse du cadre structurel en Belgique francophone. *Revue Française de Pédagogie*, 130, 57-71.
- Maroy, C. (2004). *Regulation and Inequalities in European Education Systems*. Final Report.
- Maroy, C. (2009). Convergences and hybridization of educational policies around ‘post-bureaucratic’ models of regulation. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 39(1), 71-84.

Ministério da Educação (2006). *Relatório final da atividade do Grupo de Trabalho para a Avaliação das Escolas*. Lisboa: ME.

Ministério da Educação (2011). *Propostas para um novo ciclo de avaliação externa de escolas. Relatório final do Grupo de Trabalho para a Avaliação Externa das Escolas*. Lisboa: ME.

Muller, P. (2000). L'analyse cognitive des politiques publiques: vers une sociologie politique de l'action publique. *Revue Française de Science Politique*, 50(2), 189-208.

Nambissan, G. and Lall, M. (2011). Introduction: Education, Globalisation and Social Justice. In Lall, M. and Nambissan, G. (eds.) *Education and social justice in the era of globalisation in India and the UK*. (1-24) New Delhi: Routledge.

Ó, J. (2001). *O governo dos escolares: uma aproximação teórica às perspetivas de Michel Foucault*. Lisboa: Educa.

Olmedo, A., Bailey, P. & Ball, S.J. (2013). To Infinity and Beyond ...: Heterarchical governance, the Teach For All Network in Europe and the making of profits and mind. *European Educational Research Journal*, 12(4), 492-512.

Ozga, J. (2008). Governing Knowledge: research steering and research quality. *European educational Research Journal*, 7(3), 261-272.

Santos, B. S. (Org.) (2001). *Globalização: Fatalidade ou Utopia?* Porto: Edições Afrontamento.

Santos Guerra, M. (2001). *A escola que aprende*. Porto: Edições Asa.

Santos Guerra, M. (2002). *Entre bastidores - O lado oculto da organização escolar*. Porto: Edições Asa.

Santos Guerra, M. (2003). *Tornar Visível o Quotidiano: Teoria e Prática de Avaliação Qualitativa das Escolas*. Porto: Edições Asa.

Sellar, S. & Lingard, B. (2013). The OECD and global governance in education. *Journal of Educational Policy*, 28(5), 710-725.

Simons, M., Olssen, M. & Peters, M. (2009). Re-reading education policies. Part 2: Challenges, horizons approaches, tools, styles. In Simons, M., Olssen, M. & Peters, M. (Eds.) *Re-reading Education Policies. A handbook studying the policy agenda of the 21st Century*. (36-95). Rotterdam: Sense Publishers.

Triantafyllou, P. (2004). Conceiving ‘network governance’: The potential of the concepts of governmentality and normalization, Working Paper 4, Roskilde, Denmark, Centre for Democratic Network Governance, available at: <http://diggy.ruc.dk:8080/retrieve/12246>

Legislação

Lei n.º 46/86 de 14 de outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo.

Lei n.º 31/2002 de 20 de dezembro. Sistema de avaliação da educação e do ensino não superior.

TÍTULOS ANALISADOS

Teses de doutoramento sobre autoavaliação de escolas

- Bettencourt, M. B. (2005). *L'évaluation des établissements d'enseignement en tant que mode de régulation: une étude de cas en enseignement collégial*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, especialidade de Administração Educacional, Université de Montreal, Montreal, Canadá.
- Castro, H. (2012). *Avaliação das escolas: entre o ritual de legitimação e o gerenciamento da imagem: um estudo de caso múltiplo*, Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Lisboa.
- Clímaco, M. C. (1995). *The use of performance indicators in school self-evaluation*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, Cranfield University, Shrivenham, Reino Unido.
- Correia, S. (2012). *Dispositivo de Autoavaliação de Escola: entre a lógica do controlo e a lógica da regulação*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação Especialidade de Desenvolvimento Curricular, Universidade do Minho, Instituto de Educação, Braga.
- Gonçalves, R. (2013). *A construção e utilização de um sistema de autoavaliação em duas escolas secundárias*. Tese de Doutoramento em Educação na Área de Avaliação em Educação, Universidade de Lisboa, Instituto de Educação, Lisboa.
- Melo, R. (2009). *Autoavaliação e regulação nas escolas – O projeto QUALIS de autoavaliação das escolas e unidades orgânicas da Região Autónoma dos Açores*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Lisboa.
- Pais, A. (2001). *La evaluación institucional cooperativa como base de construcción de una nueva cultura educativa: la perspectiva ibérica (España e Portugal)*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, especialidade de Organização Escolar, Universidade Complutense de Madrid; Madrid, Espanha.
- Reis, M. (2010). *Papel da Assessoria na Autoavaliação das Escolas*. Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação, Universidade de Aveiro, Departamento de Educação, Aveiro.
- Silva, J. (2006). *Avaliação e Inspeção das escolas: estudo de impacte do Programa de Avaliação Integrada*. Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação, Universidade de Aveiro, Departamento de Ciências da Educação, Aveiro.
- Silvestre, M. (2013). *Avaliação das Escolas. Avaliação nas Escolas*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, Universidade de Évora, Escola de Ciências Sociais, Évora.

Simões, G. (2010). Autoavaliação da Escola: Regulação de Conformidade e Regulação de Emancipação. Tese de Doutoramento em Educação na Área de Administração e Política Educacional, Universidade de Lisboa, Instituto de Educação, Lisboa.

Artigos sobre autoavaliação de escolas em revistas científicas

Afonso, N. (1999). A autonomia e a avaliação do desempenho das escolas públicas. *Aprender*, 23, 41-52.

Afonso, A. J. (2009). Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à *accountability* baseada em testes estandarizados e *rankings* escolares. *Revista Lusófona de Educação*, 13, 13-29.

Afonso, A. J. (2009). Políticas educativas e *accountability* em educação: Subsídios para um debate iberoamericano. *Sísifo, Revista de Ciências da Educação*, 9, 57-70.

Afonso, A. J. (2010). Políticas educativas e autoavaliação da escola pública portuguesa: apontamentos de uma experiência. *Estudos em Avaliação Educacional*, 21(46), 343-362.

Afonso, A. J. (2001). As escolas em avaliação: avaliabilidade e responsabilização. *Administração Educacional*, 1, 22-25.

Alves, J. M., Vieira, I., Veiga, J., Machado, J. & Amorim, J. P. (2012). Modelo de avaliação externa das escolas: para além do espelho. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 12, 151-176.

Alves, M. P. & Correia, S. (2006). Autoavaliação de escola: um meio de inovação e de aprendizagem. *Investigar em Educação*, 5, 151-182.

Andrade, M. F., Cruz, P., Banha, S. e Fialho, I. (2012). A prestação do serviço educativo: asserções nos relatórios de avaliação externa de três agrupamentos de escolas. *Educação: Temas e Problemas*, 11, 69-84.

Barreira, C., Bidarra, M. G. & Vaz-Rebelo, M. P. (2011). Avaliação Externa de Escolas: Do Quadro de Referência aos Resultados e Tendências de um Processo em Curso. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, extra série, 81-94.

Barriga, A. (2009). A avaliação na educação mexicana: Excesso de programas e ausência da dimensão pedagógica. *Sísifo, Revista de Ciências da Educação*, 9, 19-30.

Benavente, A. (1990). Avaliação e Inovação educacional. Notas e Reflexões. *Inovação*, 3(4), 33-46.

Bruggen, J. C. (2001). Políticas europeias de avaliação da escola: situação atual da relação com as políticas de autonomia, descentralização e autogestão (self-management). *Administração Educacional*, 1, 4-21.

- Canário, M. B. & Ramos, L. (2001). Entrevista com Maria José Rau, Secretária de Estado da Administração Educativa. *Administração Educacional*, 1, 26-35.
- Castro, H. & Alves, J. M. (2013a). Avaliação de escolas: ritual de legitimação e gerenciamento de impressões. *Educação: Temas e Problemas*, 12 e 13, 121-142.
- Castro, H. & Alves, J. M. (2013b). Avaliação de Escolas: o gerenciamento da imagem ao serviço da legitimação. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 13, 49-82.
- Clímaco, M. C. (1990). A Avaliação e a Renovação das Escolas. Indicadores de desempenho. *Inovação*, 3(4), 109-116.
- Clímaco, M. C. (1991). Os Indicadores de Desempenho de Escola na Gestão e Avaliação da Qualidade Educativa. *Inovação*, 4(2/3), 87-125.
- Clímaco, M. C. (1992). Avaliar a Escola, Promover o Sucesso. *Revista de Educação*, 2(2), 123-136.
- Clímaco, M. C. (1997). A avaliação do funcionamento das escolas: questionário internacional da OCDE sobre o funcionamento das escolas dos seis primeiros anos de escolaridade (ISCED 1). *Inovação*, 10(2/3), 207-240.
- Estêvão, C. V. (2001). Políticas educativas, autonomia e avaliação. *Revista Portuguesa de Educação*, 14(2), 155-178.
- Fialho, I. (2009). A qualidade de ensino e a Avaliação das Escolas em Portugal: Contributos para a sua história recente. *Educação: Temas e Problemas*, 7, 99-116.
- Góis, E. (1997). A autoavaliação das políticas da escola. *Inovação*, 10(2/3), 241-258.
- Gomes, S. & Fialho, I. (2013). Autoavaliação institucional: um instrumento ao serviço da qualidade da educação. *Educação: Temas e Problemas*, 12 e 13, 157-173.
- Helena Castro, H. & Alves, J. M. (2013). Avaliação de Escolas: o gerenciamento da imagem ao serviço da legitimação. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 13, 49-82.
- Lucas, C. (2008). A intervenção da inspeção na educação. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 42(1), 5-26.
- Luís, M. & Costa, J. A. (2009). A autoavaliação de escolas em Portugal: um olhar através dos relatórios da IGE. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 8, 61-76.
- Margalha, A., Saias, F. & Cid, M. (2012). Comunicação no processo de autoavaliação: construção de um plano de comunicação num agrupamento de escolas do Alentejo. *Educação: Temas e Problemas*, 11, 85-95.
- Marques, F. A. (2003). A Construção de um Dispositivo de Autoavaliação como Estratégia de Gestão Organizacional. *Administração Educacional*, 1, 88-101.

- Mateus, L. & Fialho, I. (2012). A Autoavaliação e o acompanhamento da prática letiva do Alentejo Litoral - um olhar externo. *Educação: Temas e Problemas*, 11, 7-23.
- Miranda, A. & Magerico, P. (2012). Avaliação externa e autoavaliação: duas modalidades complementares? *Educação: Temas e Problemas*, 11, 25-43.
- Normand, R. (2008). Mercado, performance, accountability. Duas décadas de retórica reacionária na educação. *Revista Lusófona de Educação*, 11, 49-76.
- Palma, J. (2001). O papel das diferentes modalidades de avaliação das escolas na regulação das políticas educativas. *Administração Educacional*, 1, 36-40.
- Póvoa, M. F. (2001). O papel da avaliação no desenvolvimento da qualidade da escola. *Administração Educacional*, 1, 53-54.
- Rufino, C. (2007). Avaliação interna das escolas e circulação de políticas públicas num espaço educacional europeu. *Sísifo, Revista de Ciências da Educação*, 4, 29-38.
- Sá, V. (2009). A (auto)avaliação das escolas: “virtudes” e “efeitos colaterais”. *Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação*, 17(62), 87-108.
- Simões, G. M. (2007). Autoavaliação das escolas e a regulação da ação pública em educação. *Sísifo, Revista de Ciências da Educação*, 4, 39-48.
- Soares, M. M., Barreira, C. & Bidarra, M. G. (2012). Impacto e efeitos da avaliação externa no processo de autoavaliação das escolas. *Educação: Temas e Problemas*, 11, 45-68.
- Veloso, L., Abrantes, P. & Craveiro, D. (2010). A avaliação externa de escolas como processo social. *Educação Sociedade & Culturas*, 33, 69-88.

Documentos sobre autoavaliação de escolas publicados pela IGE

- Inspeção-Geral da Educação (2000a). *Avaliação integrada das escolas: Avaliação integrada das escolas. Relatório nacional. Ano letivo 1999-2000*. Lisboa: ME - IGE.
- Inspeção-Geral da Educação (2000b). *Avaliação integrada das escolas. Síntese dos resultados. Ano letivo 1999-2000*. Lisboa: ME - IGE.
- Inspeção-Geral da Educação (2002a). *Avaliação integrada das escolas: 1º ciclo do ensino básico – Roteiro*. Lisboa: ME - IGE.
- Inspeção-Geral da Educação (2002b). *Avaliação integrada das escolas: 2º e 3º ciclos do ensino básico – Roteiro*. Lisboa: ME - IGE.
- Inspeção-Geral da Educação (2002c). *Avaliação integrada das escolas: ensino secundário – Roteiro*. Lisboa: ME - IGE.

- Inspeção-Geral da Educação (2002d). *Avaliação integrada das escolas: organização e gestão. Ensino público*. Lisboa: ME - IGE.
- Inspeção-Geral da Educação (2002e). *Avaliação integrada das escolas: apresentação e procedimentos*. Lisboa: ME - IGE.
- Inspeção-Geral da Educação (2004). *Atas da 1.ª Convenção da Inspeção-Geral da Educação*. Lisboa: IGE
- Inspeção-Geral da Educação (2005). *Efetividade da Autoavaliação das Escolas — Roteiro*. Lisboa: ME - IGE.
- Inspeção-Geral da Educação (2008). *Avaliação externa de escolas - Relatório 2006-2007*. Lisboa: ME - IGE.
- Inspeção-Geral da Educação (2009a). *Avaliação externa de escolas. Referentes e instrumentos de trabalho*. Lisboa: ME - IGE.
- Inspeção-Geral da Educação (2009b). *Avaliação externa de escolas - Relatório 2007-2008*. Lisboa: ME - IGE.
- Inspeção-Geral da Educação (2009c). *Efetividade da Autoavaliação das Escolas — 2004-2007 — Relatório*. Lisboa: ME - IGE.
- Inspeção-Geral da Educação (2010). *Avaliação externa de escolas - Relatório 2008-2009*. Lisboa: ME - IGE.
- Inspeção-Geral da Educação (2010). *Programa Acompanhamento – Autoavaliação das Escolas. Relatório 2010*. Lisboa: ME - IGE.
- Inspeção-Geral da Educação (2011a). *Avaliação Externa das Escolas: Avaliar para a Melhoria e a Confiança – 2006-2011* Lisboa: ME - IGE.
- Inspeção-Geral da Educação (2011b). *Avaliação externa de escolas - Relatório 2009-2010*. Lisboa: ME - IGE.
- Inspeção-Geral da Educação (2012). *Avaliação Externa das Escolas 2010-2011 – Relatório*. Lisboa: ME - IGE.
- Inspeção-Geral da Educação (2013). *Avaliação Externa das Escolas 2011-2012 — Relatório*. Lisboa: ME - IGE.
- Inspeção-Geral da Educação (2014a). *Documentos de enquadramento. Quadro de referência para a avaliação das escolas - 2014-2015*. Lisboa: ME - IGE.
- Inspeção-Geral da Educação (2014b). *Documentos de enquadramento. Documento de apresentação da escola ou agrupamento - 2014-2015*. Lisboa: ME - IGE.
- Inspeção-Geral da Educação (2014c). *Documentos de enquadramento. Escala de avaliação - 2014-2015*. Lisboa: ME - IGE.

- Inspeção-Geral da Educação (2014d). *Documentos de enquadramento. Metodologia - 2014-2015*. Lisboa: ME - IGE.
- Inspeção-Geral da Educação (2014e). *Documentos de enquadramento. Agenda de trabalho - Escola Secundária (3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário) - 2014-2015*. Lisboa: ME - IGE.
- Inspeção-Geral da Educação (2014f). *Documentos de enquadramento. Agenda de trabalho - Agrupamento de Escolas (Educação Pré-Escolar e Ensino Básico / Educação Pré-Escolar, Ensino Básico e Ensino Secundário) - 2014-2015*. Lisboa: ME - IGE.
- Inspeção-Geral da Educação (2014g). *Documentos de enquadramento. Agenda de trabalho - Agrupamento de Escolas com uma Escola Básica para além da Escola-Sede - 2014-2015*. Lisboa: ME - IGE.
- Inspeção-Geral da Educação (2014h). *Documentos de enquadramento. Agenda de trabalho - Agrupamento de Escolas com 2 ou mais Escolas Básicas para além da Escola-Sede - 2014-2015*. Lisboa: ME - IGE.
- Inspeção-Geral da Educação (2014i). *Documentos de enquadramento. Plano de melhoria da escola - 2014-2015*. Lisboa: ME - IGE.
- Ministério da Educação (2006). *Relatório final da atividade do Grupo de Trabalho para a Avaliação das Escolas*. Lisboa: ME.
- Ministério da Educação (2011). *Propostas para um novo ciclo de avaliação externa de escolas. Relatório final do Grupo de Trabalho para a Avaliação Externa das Escolas*. Lisboa: ME.
- SICI (2007a). *Autoavaliação das escolas em treze países ou regiões da europa. Projeto ESSE*. Lisboa: ME - IGE.
- SICI (2007b). *Eficácia da autoavaliação nas escolas: exploração dos principais pontos relacionados com o papel e as funções de inspeção. Projeto ESSE*. Lisboa: ME - IGE.
- SICI (2009a). *Programa de Aferição da Efetividade da Autoavaliação das Escolas. Projeto Effective School Self-Evaluation. Apresentação*. Lisboa: ME - IGE.
- SICI (2009b). *Programa de Aferição da Efetividade da Autoavaliação das Escolas. Projeto Effective School Self-Evaluation. Orientações para as visitas às escolas*. Lisboa: ME - IGE.
- SICI (2009c). *Programa de Aferição da Efetividade da Autoavaliação das Escolas. Projeto Effective School Self-Evaluation. Indicadores de Qualidade*. Lisboa: ME - IGE.

ANEXOS

ANEXO I

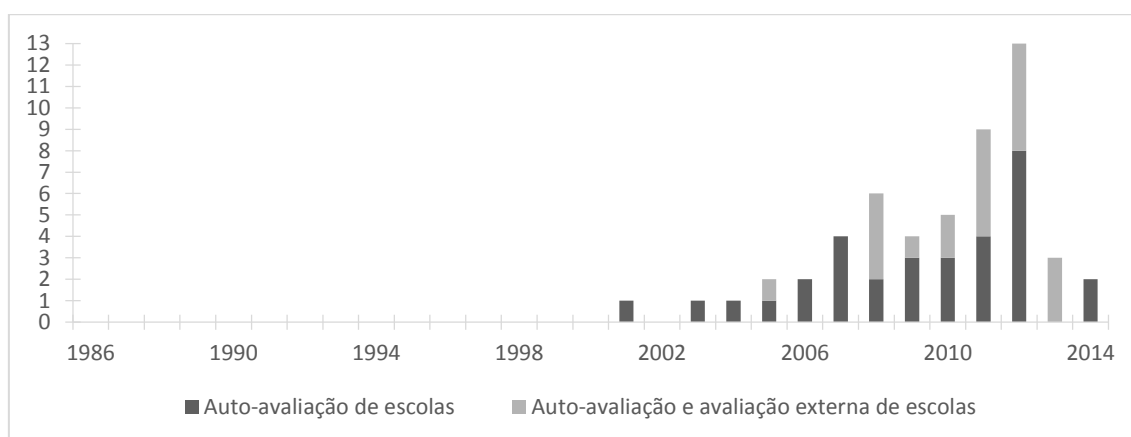
DISSERTAÇÕES DE MESTRADO SOBRE AUTOAVALIAÇÃO DE ESCOLAS

Dissertações de mestrado sobre autoavaliação de escolas

Foram encontradas noventa e uma dissertações sobre avaliação de escolas¹ em oito das treze universidades portuguesas públicas e privadas que oferecem mestrados em Educação ou em Ciências da Educação². O primeiro destes trabalhos foi publicado no início do século (Marques, 2001) e desde então a presença do tema entre as dissertações de mestrado tem sido constante. De entre o total, mais de metade – cinquenta e três – versam sobre autoavaliação de escolas, sendo trinta e duas exclusivamente dedicadas à autoavaliação e vinte e uma dedicadas simultaneamente à autoavaliação e à avaliação externa de escolas.

Se atendermos à distribuição destes dois grupos de trabalhos ao longo do período estudado (Gráfico 1), verificamos que as dissertações que se dedicam simultaneamente à autoavaliação e à avaliação externa de escolas surgiram mais tarde (o primeiro trabalho a data de 2005), sendo a partir de 2008 que a sua publicação se torna constante, assumindo mesmo um peso significativo na totalidade de trabalhos sobre autoavaliação de escolas a partir desse ano. Verifica-se também uma tendência de crescimento do número global de dissertações publicadas, que atinge o máximo com treze trabalhos em 2012 e decresce abruptamente em 2013, acompanhando a tendência observada nas dissertações sobre avaliação de escolas.

Gráfico 1 - Dissertações de mestrado sobre autoavaliação de escolas entre 1986 e 2014



As cinquenta e três dissertações identificadas distribuem-se de forma desigual por oito universidades. Como se pode ver no Gráfico 2, foi na Universidade Católica e na

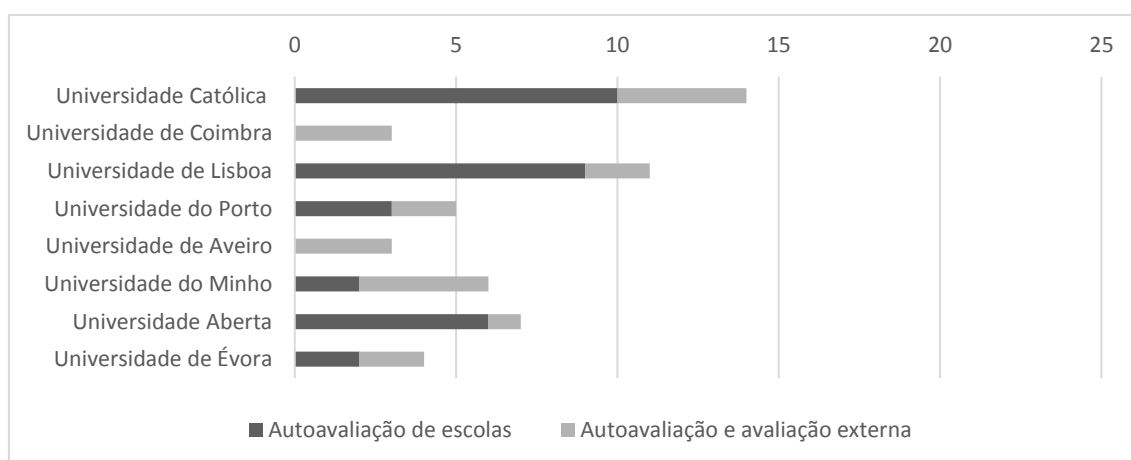
¹ Uma lista destas dissertações pode ser consultada no final deste documento (Quadro 1).

² Universidade Aberta; Universidade Católica Portuguesa; Universidade de Aveiro; Universidade de Coimbra; Universidade de Évora; Universidade de Lisboa; Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro; Universidade do Algarve; Universidade do Minho; Universidade do Porto; Universidade Lusófona; Universidade Nova de Lisboa; Universidade Técnica de Lisboa

Dissertações de mestrado sobre autoavaliação de escolas

Universidade de Lisboa que se publicaram o maior número de dissertações³. É possível identificar duas universidades (Universidade de Coimbra e Universidade de Aveiro) em que se publicaram apenas dissertações que versam simultaneamente sobre autoavaliação e avaliação externa de escolas, uma outra (Universidade do Minho) em que estas dissertações apresentam um peso superior a cinquenta por cento e ainda um outro caso (Universidade de Évora) em que foram publicados números iguais de um e outro grupo. Nos restantes quatro casos o número de trabalhos exclusivamente dedicados à autoavaliação de escolas é superior ou mesmo largamente superior ao de trabalhos dedicados a ambos os tipos de avaliação.

Gráfico 2 - Local de produção das dissertações de mestrado



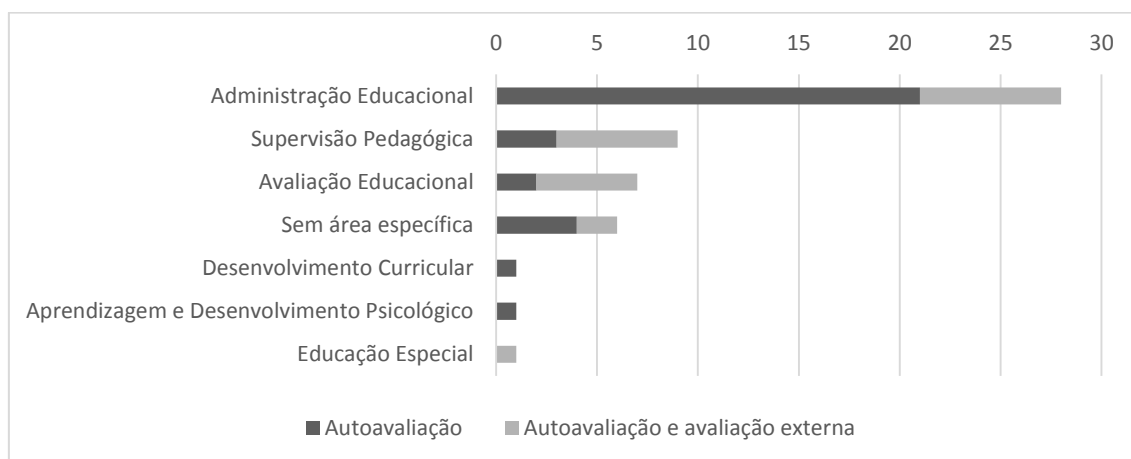
Quanto às áreas de especialização dos Mestrados em Educação ou em Ciências da Educação no âmbito dos quais as dissertações identificadas foram desenvolvidas (Gráfico 3), é possível verificar que são variadas, passando por áreas tão diversas como a Avaliação Educacional, a Supervisão Pedagógica ou a Educação Especial. No entanto, mais de metade das especializações – vinte e oito – são na área da Administração Educacional⁴. É também possível identificar uma distribuição desigual dos dois grupos de temas identificados – apenas autoavaliação ou simultaneamente autoavaliação e avaliação externa de escolas – entre as especializações encontradas, havendo uma clara preferência das especializações em Avaliação Educacional e em Supervisão Pedagógica pelo segundo.

³ Não se procedeu ao levantamento de dados que permitam ter em conta o número total de mestrados em Educação ou Ciências da Educação nas várias universidades.

⁴ Esta designação inclui uma variedade de mestrados com designações semelhantes, como Administração e Gestão Escolar ou Administração e Políticas Educativas.

Dissertações de mestrado sobre autoavaliação de escolas

Gráfico 3 - Áreas de especialização dos cursos de mestrado



Quanto à produção de dissertações de mestrado identifica-se, portanto, (a) uma *grande quantidade de trabalhos sobre avaliação de escolas*, entre os quais se encontra (b) um *peso significativo de trabalhos sobre autoavaliação de escolas*; (c) o *aparecimento recente* – em 2001 – e (d) um *aumento constante da produção anual sobre autoavaliação de escolas* que atinge o máximo em 2012 e decresce abruptamente em 2013; (e) de entre a produção sobre autoavaliação de escolas, um *aparecimento muito recente* (2008) e (f) um *aumento mais tardio da produção de dissertações dedicadas simultaneamente à avaliação externa e à autoavaliação*; (g) uma *concentração da produção sobre este tema em oito das treze universidades com Mestrados em Educação ou Ciências da Educação* e (h) uma *distribuição deveras desigual do número de trabalhos entre essas universidades*; (i) uma *variedade muito significativa das áreas de especialização dos mestrados em que se realizam as dissertações*, (j) entre as quais se *distribuem de forma desigual os trabalhos sobre apenas autoavaliação de escolas e sobre autoavaliação e avaliação externa de escolas*.

Quadro 1- Dissertações de mestrado sobre avaliação de escolas

DATA	AUTOR	TÍTULO	UNIVERSIDADE UNIDADE ORGÂNICA	ÁREA
2001	Marques, Francisco Alves	A construção de um dispositivo de auto-avaliação como estratégia de gestão organizacional	Universidade Aberta	Mestrado em Administração e Gestão Escolar
2002	Diogo, Ana Maria Félix Marques	Efeitos da avaliação externa nas práticas de ensino/ aprendizagem: contributo para o seu estudo no Ensino Secundário em Portugal, a exemplo da disciplina de Alemão no 12º ano	Universidade de Lisboa Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação	Mestrado em Ciências da Educação - Teoria e Desenvolvimento Curricular
2003	Bernardo, Luís Filipe Alfonso Leon	Avaliação externa e desenvolvimento organizacional da escola : O contributo da "avaliação integrada das escolas" para o aperfeiçoamento da realidade escolar - um estudo de caso	Universidade de Lisboa Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação	Mestrado em Ciências da Educação - Administração Educacional

Dissertações de mestrado sobre autoavaliação de escolas

2003	Barroso, Palmira dos Anjos Fernandes	Auto-avaliação: a escola e a consciência de si : concepções de professores dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário	Universidade Aberta	Mestrado em Administração e Gestão Escolar
2004	Santos, Ilda da Conceição Geraldos dos	A educação pré-escolar nos agrupamentos de escolas e a avaliação externa: estudo de caso múltiplo em agrupamentos sujeitos ao programa inspectivo de avaliação integrada das escolas	Universidade de Lisboa Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação	Mestrado em Ciências da Educação - Administração Educacional
2004	Campos, Belmiro da Conceição Pitaça de	Impacto da avaliação externa das escolas nos serviços de psicologia e orientação: estudo na área geográfica de intervenção da Direcção Regional de Educação de Lisboa (DREL)	Universidade de Lisboa Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação	Mestrado em Ciências da Educação - Administração Educacional
2004	Tavares, Maria de Fátima dos Santos Couto Soares	Itinerários da avaliação integrada das escolas: impacto da divulgação na imprensa diária	Universidade de Lisboa Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação	Mestrado em Ciências da Educação - Administração Educacional
2004	Alves, Rosária de Jesus Cardoso Heitor	Auto-avaliação de escolas: um processo de mudança : percepções dos professores do 1º CEB, em unidades autónomas, do regime de autonomia e gestão	Universidade Aberta	Mestrado em Administração e Gestão Escolar
2005	Pinto, Ana Cristina Barros Mota	Auto-avaliação de escolas : o contributo de uma investigação-acção	Universidade Católica Beiras Departamento de Economia, Gestão e Ciências Sociais	Mestrado em CE - Administração e Organização Escolar
2005	Melo, Rodrigo Eiró de Queiroz e Melo	A avaliação da escola	Universidade Católica Lisboa Instituto de Educação	Mestrado em CE - Administração e Gestão Escolar
2005	Sanches, Manuel António Antunes	A inspecção da educação e a avaliação externa das escolas : um estudo extensivo sobre representações de professores	Universidade de Lisboa Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação	Mestrado em Ciências da Educação - Administração Educacional
2005	Moreira, Maria do Carmo Martins	Avaliação institucional escolar : um estudo exploratório de uma experiência	Universidade do Minho Instituto de Educação e Psicologia	Mestrado em Educação - Sociologia da Educação e Políticas Educativas
2006	Diegues, Elsa Maria Pinto Carrasqueiro	Práticas de avaliação interna de uma escola do ensino básico : a pertinência da autoavaliação	Universidade Católica Lisboa Instituto de Educação	Mestrado em CE - Administração e Organização Escolar
2006	Correia, Serafim Manuel Teixeira	Dispositivo de auto-avaliação de escola : intenção e acção : um estudo exploratório nas escolas públicas da região norte de Portugal	Universidade do Minho Instituto de Educação	Mestrado em Ciências da Educação - Desenvolvimento Curricular

Dissertações de mestrado sobre autoavaliação de escolas

2007	Silva, José	Avaliação das instituições educativas. Meta-avaliação de uma Instituição Educativa que implementa o Programa AVES, da Fundação Manuel Leão	Universidade Católica Braga Faculdade de Ciências Sociais	Mestrado em CE - Orientação da Aprendizagem
2007	Rodrigues, Ana Bela Fernandes da Fonseca	A autoavaliação como estratégia de promoção da autorregulação: um estudo de caso numa escola básica 2,3	Universidade Católica de Lisboa Faculdade de Educação e Psicologia	Mestrado em CE - Aprendizagem e desenvolvimento psicológico
2007	Silva, Albino Luciano Tavares	Auto-avaliação da escola e desenvolvimento institucional: um estudo de caso	Universidade de Lisboa Faculdade de Ciências	Mestrado em Educação - Administração e Organização Escolar
2007	Paulino, Maria da Conceição Dias de Castro Paupério	Autoavaliação de escolas...Um caminho para a mudança e renovação?	Universidade do Porto Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação	Mestrado em Ciências da Educação
2007	Baptista, Maria Emília Tomás	A auto-avaliação: estratégia de organização escolar: rumo a uma identidade: estudo num agrupamento de escolas do Concelho de Sintra	Universidade Aberta	Mestrado em Administração e Gestão Escolar
2008	Dias, Nuno Fernando de Carvalho	Génese de auto-avaliação de escolas: elaboração e aplicação de instrumentos de recolhas de dados	Universidade Católica Beiras Departamento de Economia, Gestão e Ciências Sociais	Mestrado em CE
2008	Grilo, Vasco	A Avaliação das Escolas e os Actores Locais - estudo de caso	Universidade Católica Braga Faculdade de Ciências Sociais	Mestrado em CE - Administração e Organização Escolar
2008	Martins, Ana Cristina da Silva Almeida Carneiro	A avaliação externa das escolas: contributos para o conhecimento da percepção dos docentes	Universidade Católica de Lisboa Faculdade de Educação e Psicologia	Mestrado em CE - Administração e Organização Escolar
2008	Nunes, Eugénia Maria Duarte	A auto-avaliação da escola: o PAVE como instrumento orientador	Universidade de Lisboa Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação	Mestrado em Ciências da Educação - Administração Educacional
2008	Espogeira, Mariana Nunes	Processos e dispositivos de (auto)avaliação da escola: contributos para a compreensão da avaliação numa atitude reflexiva docente	Universidade do Porto Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação	Mestrado em Ciências da Educação
2008	Veloso, Filipa Alexandra Fernandes	A avaliação externa como dispositivo de reflexão e melhoria das escolas.	Universidade do Porto Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação	Mestrado em Ciências da Educação

Dissertações de mestrado sobre autoavaliação de escolas

2008	Santos, Ana Maria Barraca Cardoso	O trajecto de um projecto : entre a avaliação externa e a avaliação institucional	Universidade do Porto Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação	Mestrado em Ciências da Educação
2008	Campos, Maria de Lurdes Rosa dos Santos Ribeiro de	Importância da Supervisão e da Inspeção no Âmbito do Projecto EAAE	Universidade de Aveiro Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa	Mestrado em Supervisão
2009	Luís, Maria do Rosário Marques	A autoavaliação de escolas em Portugal: um olhar através dos relatórios da IGE	Universidade Católica de Lisboa Faculdade de Educação e Psicologia	Mestrado em CE - Administração e Organização Escolar
2009	Mourão, Manuel Botelho	A autoavaliação das escolas : o olhar dos actores	Universidade de Lisboa Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação	Mestrado em Ciências da Educação - Administração Educativa
2009	Gonçalves, Maria José Broeiro	Avaliação Externa de Escolas - Quando um Agrupamento Pretende uma Escola de Qualidade...	Universidade de Lisboa Faculdade de Ciências	Mestrado em Educação - Administração e Organização Escolar
2009	Tomé, Joana Isabel Fernandes	Organização, gestão e avaliação das escolas em Portugal	Universidade de Lisboa Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação	Mestrado em Ciências da Educação - Administração Educativa
2009	Gonçalves, Elisabete Fernanda Pereira Soares	Modelo de avaliação da qualidade baseado nos sistemas ISO e EFQM aplicado à educação: um estudo de caso.	Universidade do Porto Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação	Mestrado em Ciências da Educação
2009	Domingos, Clara Manuela de Jesus	Avaliação Externa de um Agrupamento de Escolas	Universidade de Aveiro Departamento de Educação	Mestrado em Ciências da Educação – Administração e Políticas Educativas
2009	Bonzinho, Fátima Manuel Caeiro	Contributos da avaliação externa em dois agrupamentos do Alentejo	Universidade de Évora Escola de Ciências Sociais Departamento de Pedagogia e Educação	Mestrado em Educação - Administração Escolar
2010	Lopes, Georgina Florabela Fernandes Dinis de Campos	Estudo do impacto da avaliação externa das escolas e intervenções pela Inspeção-Geral da Educação, Delegação Regional do Centro, em 2006-2007	Universidade de Coimbra Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação	Mestrado em CE - Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores
2010	Curado, Idália Maria Ferreira	Auto-avaliação : um estudo de caso numa escola secundária	Universidade de Lisboa Instituto de	Mestrado em Ciências da Educação -

Dissertações de mestrado sobre autoavaliação de escolas

			Educação	Administração Educativa
2010	Rebordão, Isabel Maria Joaquim Paulino Cândido	A avaliação das escolas no quadro actual das políticas públicas em educação	Universidade de Lisboa Instituto de Educação	Mestrado em Ciências da Educação - Administração Educativa
2010	Frade, Ana Silva Bernardo Vinhas	O impacto da avaliação externa numa escola da Marinha Portuguesa	Universidade de Lisboa Instituto de Educação	Mestrado em Educação - Avaliação Educativa
2010	Figueiredo, Carla Patrícia Teixeira da Silva	Assessoria e auto-avaliação: uma experiência de intervenção em contexto TEIP	Universidade do Porto Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação	Mestrado em Ciências da Educação
2010	Santos, Ana Maria Coruche dos	A avaliação externa das escolas em Portugal, na primeira década do século XXI: uma análise focada nos discursos normativos, em referenciais da IGE e nos pareceres do CNE	Universidade do Porto Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação	Mestrado em Ciências da Educação
2010	Pinto, Daniela Filipa	O processo de avaliação externa e de acompanhamento das escolas no âmbito da IGE – Construção de um olhar a partir de uma experiência vivida	Universidade do Porto Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação	Mestrado em Ciências da Educação
2010	Fonseca, António Manuel Amaral da	Escolas, Avaliação Externa, Auto-avaliação e Resultados dos Alunos	Universidade de Aveiro Departamento de Educação	Mestrado em Ciências da Educação – Administração e Políticas Educativas
2010	Faria, Sara Cristina Gonçalves	Avaliação institucional e imagem social da escola : estratégias da gestão escolar	Universidade do Minho Instituto de Educação	Mestrado em Ciências da Educação - Avaliação
2011	Barbosa, Teresa Maria Marques Ferreira Esteves	Os impactes (im)prováveis da avaliação externa nas dinâmicas de melhoria da escola beta	Universidade Católica de Lisboa Faculdade de Educação e Psicologia	Mestrado em CE - Administração e Organização Escolar
2011	Calaxa, Helena Maria Vaz	Auto-avaliação das organizações educativas e dinâmicas das lideranças	Universidade de Coimbra Faculdade de Economia e Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação	Mestrado em Gestão Escolar
2011	Andrade, Maria Inês Mendonça de	Auto-avaliação: um dispositivo de conhecimento ao serviço da melhoria da escola: A participação dos actores-chave da comunidade educativa	Universidade de Lisboa Instituto de Educação	Mestrado em Ciências da Educação - Administração Educativa
2011	Correia, Joana Rita Antunes	Avaliar para melhorar a escola: pontos de vista de professores sobre a organização e práticas de ensino	Universidade de Lisboa Instituto de Educação	Mestrado em Educação - Avaliação Educativa

Dissertações de mestrado sobre autoavaliação de escolas

2011	Loureiro, José António dos Santos	A acção do director de escola em contexto de avaliação externa : funções e decisões	Universidade de Lisboa Instituto de Educação	Mestrado em Ciências da Educação - Administração Educativa
2011	Cabaço, Maria Helena Cacho Teodoro	A metamorfose do processo de auto- avaliação : estudo numa escola de 3º Ciclo e Ensino Secundário da Península de Setúbal	Universidade de Lisboa Instituto de Educação	Mestrado em Educação - Avaliação Educativa
2011	Melo, Cláudia Daniela Lopes	A melhoria da escola sob o prisma da avaliação	Universidade de Aveiro Departamento de Educação	Mestrado em Ciências da Educação – Administração e Políticas Educativas
2011	Caldas, Rosa de Fátima da Silva	Impacto da avaliação externa na escola: um estudo de caso numa escola do Litoral Norte	Universidade do Minho Instituto de Educação	Mestrado em Ciências da Educação - Desenvolvimento Curricular
2011	Pereira, Ricardo Jorge Carvalho e	Contributo da avaliação institucional escolar para a melhoria da prestação do serviço educativo	Universidade do Minho Instituto de Educação	Mestrado em Ciências da Educação - Avaliação
2011	Sousa, Olinda de Jesus Cancela Teixeira de	Avaliação institucional e auto- avaliação : um estudo exploratório sobre concepções e práticas em contexto escolar	Universidade do Minho Instituto de Educação	Mestrado em Ciências da Educação - Avaliação
2011	Silva, Maria do Céu Oliveira da	Avaliação externa de um agrupamento de escolas : um estudo de caso acerca dos seus efeitos organizacionais	Universidade do Minho Instituto de Educação	Mestrado em Ciências da Educação - Administração Educativa
2011	Pinho, Paulo Daniel Brandão de	Reflexos da avaliação externa na organização escolar: um estudo num Agrupamento de Escolas do Baixo Alentejo	Universidade Aberta	Mestrado em Administração e Gestão Escolar
2011	Sousa, Helena Isabel Gil Salgueiro Christiano de	Auto-avaliação, um processo em construção: percepções e práticas num agrupamento de escolas	Universidade de Évora Escola de Ciências Sociais Departamento de Pedagogia e Educação	Mestrado em Ciências da Educação - Supervisão Pedagógica
2011	Duarte, Olga Maria Vargas da Fonseca	Auto-avaliação da escola: um caminho para a melhoria?: Estudo de um agrupamento vertical de escolas	Universidade de Évora Escola de Ciências Sociais Departamento de Pedagogia e Educação	Mestrado em Educação - Administração Escolar
2012	Dias, Paula Gracinda Arnaud M.	A avaliação externa de escolas: um contributo para a mudança na organização escolar?	Universidade Católica Beiras Departamento de Economia, Gestão e Ciências Sociais	Mestrado em CE - Educação Especial
2012	Cepa, Paula Cristina Fonseca de Abreu	Autoavaliação de Escola	Universidade Católica Braga Faculdade de Ciências Sociais	Mestrado em CE - Administração e Organização Escolar

Dissertações de mestrado sobre autoavaliação de escolas

2012	Sá, Maria Isabel Cruz Ribeiro Lima	Autoavaliação na escola : um caminho para a melhoria profissional e organizacional	Universidade Católica Braga Faculdade de Ciências Sociais	Mestrado em CE - Administração e Organização Escolar
2012	Duque, Olga de Jesus de Oliveira Fernandes	A autoavaliação da escola	Universidade Católica Braga Faculdade de Ciências Sociais	Mestrado em CE - Administração e Organização Escolar
2012	Sobreiro, Corália de Jesus Pereira Gonçalves Marques	Auto-avaliação e avaliação externa das escolas: uma análise a partir dos projectos de intervenção dos directores	Universidade Católica Porto Faculdade de Educação e Psicologia	Mestrado em CE - Administração e Organização Escolar
2012	Albuquerque, Pascoal Diogo	A autorregulação a partir dos resultados da avaliação interna e externa de uma organização escolar	Universidade de Coimbra Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação	Mestrado em CE - Gestão da Formação e Administração Educativa
2012	Soares, Maria Manuela Ramos de Figueiredo	Impacto e efeitos da avaliação externa no processo de autoavaliação das escolas	Universidade de Coimbra Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação	Mestrado em CE - Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores
2012	Rodrigues, Raquel Filipa Costa	Dinâmicas internas na autoavaliação de escola: contributo para um planeamento de melhoria.	Universidade de Lisboa Instituto de Educação	Mestrado em Ciências da Educação - Administração Educativa
2012	Lemos, Diana Patrícia Blanco	Avaliação externa das escolas em Portugal e das escolas europeias : uma perspetiva comparativa	Universidade de Lisboa Instituto de Educação	Mestrado em Ciências da Educação - Administração Educativa
2012	Nunes, João Manuel Pires Martins	O impacto da avaliação externa na escola	Universidade de Lisboa Instituto de Educação	Mestrado em Ciências da Educação - Administração Educativa
2012	Rocha, Patrícia Alexandra Tavares	Que ruturas e que continuidades do antigo para o atual modelo de avaliação externa das escolas	Universidade de Lisboa Instituto de Educação	Mestrado em Ciências da Educação - Administração Educativa
2012	Almeida, Ana Lúcia Lopes de	Dinâmicas de avaliação na escola : um dispositivo de monitorização do projecto educativo e do plano anual de actividades	Universidade de Lisboa Instituto de Educação	Mestrado em Ciências da Educação - Administração Educativa
2012	Dourado, Lúcia do Sameiro Costa	Impacto da avaliação institucional na prestação do serviço educativo : um estudo de caso	Universidade do Minho Instituto de Educação	Mestrado em Ciências da Educação - Avaliação
2012	Freitas, Sandra Cidália Araújo de	Avaliação externa de escolas	Universidade do Minho Instituto de Educação	Mestrado em Ciências da Educação - Desenvolvimento Curricular
2012	Micaelo, Maria de Fátima da	Autoavaliação e autonomia curricular da escola: um estudo de caso	Universidade do Minho Instituto de	Mestrado em Ciências da Educação -

Dissertações de mestrado sobre autoavaliação de escolas

	Cunha		Educação	Avaliação
2012	Brigas, Joaquim Monteiro	Modelos de avaliação externa das escolas	Universidade Aberta	Mestrado em Supervisão Pedagógica
2012	Bastos, Engrácia de Jesus Correia de Oliveira	Políticas de avaliação na educação em Portugal e Espanha : um estudo comparativo	Universidade Aberta	Mestrado em Supervisão Pedagógica
2012	Silva, Paula Maria Pereira da	A supervisão das práticas de autoavaliação na aplicação do modelo CAF	Universidade Aberta	Mestrado em Supervisão Pedagógica
2012	Matos, Maria da Conceição Fernandes Rodrigues de	Mudanças fomentadas pelo processo de avaliação externa no agrupamento de escolas M	Universidade de Évora Escola de Ciências Sociais Departamento de Pedagogia e Educação	Mestrado em Ciências da Educação - Supervisão Pedagógica
2013	Carreira, Sonja Alejandra Broncano	Análise dos Relatórios de Avaliação Externa da IGE 2011/2012 (novo Modelo): Inclusão e Equidade	Universidade Católica Lisboa Faculdade de Ciências Humanas	Mestrado em CE - Administração e Organização Escolar
2013	Valgôde, Maria Madalena Fernandes	Atitudes dos professores face à avaliação de escolas	Universidade de Coimbra Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação	Mestrado em CE - Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores
2013	Oliveira, Tânia Mafalda Pulido de	Perceções da equipa de avaliação externa relativamente às suas práticas de avaliação	Universidade de Lisboa Instituto de Educação	Mestrado em Ciências da Educação - Administração Educacional
2013	Rodrigues, Rui Paulo Barrote	A avaliação de escolas : possibilidades e limites da avaliação externa : um estudo de caso	Universidade do Porto Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação	Mestrado em Ciências da Educação
2013	Costa, Natália Maria Barbosa de Sousa	Impacto e efeitos da avaliação externa de escolas nas estruturas intermédias de gestão	Universidade do Minho Instituto de Educação	Mestrado em Ciências da Educação - Desenvolvimento Curricular
2013	Delgado, Gracinda Neves	Avaliação externa de escolas : estudo comparativo entre Portugal e Cabo Verde	Universidade do Minho Instituto de Educação	Mestrado em Ciências da Educação - Desenvolvimento Curricular
2013	Marques, Helena Maria da Costa Queiróz	A avaliação externa de escolas no ensino especializado da música : um estudo de caso	Universidade do Minho Instituto de Educação	Mestrado em Ciências da Educação - Desenvolvimento Curricular
2013	Rodrigues, Eduarda Cristina Capela da Silva	O impacto da avaliação externa de escolas na educação pré-escolar pública e seus efeitos na rede privada	Universidade do Minho Instituto de Educação	Mestrado em Ciências da Educação - Desenvolvimento Curricular

Dissertações de mestrado sobre autoavaliação de escolas

2013	Inácio, Maria João Pina dos Santos	A avaliação externa da escola: contributo para a promoção da qualidade institucional: estudo num agrupamento de escolas	Universidade Aberta	Mestrado em Administração e Gestão Escolar
2013	Pires, Ana da Soledade Canete	O contributo da avaliação externa na autoavaliação da escola: Um estudo de caso	Universidade de Évora Escola de Ciências Sociais Departamento de Pedagogia e Educação	Mestrado em Ciências da Educação - Supervisão Pedagógica
2013	Martins, Maria Goreti Sebastião	Avaliação externa e autoavaliação: que contributos para a implementação do programa de educação 2015?	Universidade de Évora Escola de Ciências Sociais Departamento de Pedagogia e Educação	Mestrado em Ciências da Educação - Supervisão Pedagógica
2014	Machado, Carmina dos Santos Monteiro	Autoavaliação : um processo de melhoria das escolas	Universidade Católica Beiras Departamento de Economia, Gestão e Ciências Sociais	Mestrado em CE - Supervisão pedagógica e Avaliação docente
2014	Melo, Nazaré Maria dos Santos Cunha e	Perceções do impacto e efeitos da avaliação externa de escolas: análise dos contraditórios de 2011-2012	Universidade de Coimbra Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação	Mestrado em CE - Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores
2014	Oliveira, Helena Maria Beirão Amaral de	Rankings e avaliação externa de escolas: que relação?	Universidade de Coimbra Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação	Mestrado em CE - Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores
2014	Areal, Andrea Rute de Almeida Barreto Dias	Processo de implementação da autoavaliação na escola: contributos para a sua definição	Universidade Aberta	Mestrado em Administração e Gestão Escolar

ANEXO II

ARTIGOS SOBRE AVALIAÇÃO DE ESCOLAS PUBLICADOS EM REVISTAS CIENTÍFICAS

DATA	AUTORIA	TÍTULO	REVISTA
1990	Ana Benavente	Avaliação e Inovação educacional. Notas e Reflexões	Inovação
1990	Maria do Carmo Clímaco	A Avaliação e a Renovação das Escolas. Indicadores de desempenho	Inovação
1991	Maria do Carmo Clímaco	Os Indicadores de Desempenho de Escola na Gestão e Avaliação da Qualidade Educativa	Inovação
1992	Maria do Carmo Clímaco	Avaliar a Escola, Promover o Sucesso	Revista de Educação
1997	Maria do Carmo Clímaco	A avaliação do funcionamento das escolas: questionário internacional da OCDE sobre o funcionamento das escolas dos seis primeiros anos de escolaridade (ISCED 1)	Inovação
1997	Eunice Góis	A auto-avaliação das políticas da escola	Inovação
1999	Natércio Afonso	A autonomia e a avaliação do desempenho das escolas públicas	Aprender
2001	Johan C. Van Bruggen	Políticas europeias de avaliação da escola: situação actual da relação com as política de autonomia, descentralização e auto-gestão (self-management)	Administração Educacional
2001	Almerindo Janela Afonso	As escolas em avaliação: avaliabilidade e responsabilização	Administração Educacional
2001	Maria Beatriz Bettencourt Canário e Lucília Ramos	Entrevista com Maria José Rau, Secretária de Estado da Administração Educativa	Administração Educacional
2001	José Borges Palma	O papel das diferentes modalidade de avaliação das escolas na regulação das políticas educativas	Administração Educacional
2001	Maria Filomena Póvoa	O papel da avaliação no desenvolvimento da qualidade da escola	Administração Educacional
2001	Carlos Vilar Estêvão	Políticas educativas, autonomia e avaliação	Revista Portuguesa de Educação
2003	Francisco Alves Marques	A Construção de um Dispositivo de Auto-Avaliação como Estratégia de Gestão Organizacional	Administração Educacional

2006	Maria Palmira Alves e Serafim Correia	Auto-avaliação de escola: um meio de inovação e de aprendizagem	Investigar em Educação
2007	César Rufino	Avaliação interna das escolas e circulação de políticas públicas num espaço educacional europeu	Sísifo
2007	Graça Maria Jegundo Simões	A Auto-avaliação das escolas e a regulação da acção pública em educação	Sísifo
2008	Clara Lucas	A intervenção da inspecção na educação	Revista Portuguesa de Pedagogia
2008	Romuald Normand	Mercado, performance, accountability. Duas décadas de retórica reaccionária na educação	Revista Lusófona de Educação
2009	Almerindo Janela Afonso	Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à accountability baseada em testes estandarizados e rankings escolares.	Revista Lusófona de Educação
2009	Angel Díaz Barriga	A avaliação na educação mexicana: Excesso de programas e ausência da dimensão pedagógica	Sísifo
2009	Almerindo Janela Afonso	Políticas educativas e accountability em educação: Subsídios para um debate iberoamericano	Sísifo
2009	Isabel José Fialho	A qualidade de ensino e a Avaliação das Escolas em Portugal: Contributos para a sua história recente	Educação: Temas e Problemas
2009	Maria Luís e Jorge Adelino Costa	A auto-avaliação de escolas em Portugal: um olhar através dos relatórios da IGE	Revista Portuguesa de Investigação Educacional
2009	Virgílio Sá	A (auto)avaliação das escolas: “virtudes” e “efeitos colaterais”	Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação
2010	Luísa Veloso, Pedro Abrantes & Daniela Craveiro	A avaliação externa de escolas como processo social	Educação Sociedade & Culturas
2010	Almerindo Janela Afonso	Políticas educativas e autoavaliação da escola pública portuguesa: apontamentos de uma experiência	Estudos em Avaliação Educacional
2011	Carlos Folgado Barreira, Maria da Graça Bidarra & Maria da Piedade Vaz-	Avaliação Externa de Escolas: Do Quadro de Referência aos Resultados e Tendências de um Processo em Curso	Revista Portuguesa de Pedagogia

Rebelo			
2012	Maria Florentina Andrade, Paulo Cruz, Susana Banha e Isabel Fialho	A prestação do serviço educativo: asserções nos relatórios de avaliação externa de três agrupamentos de escolas	Educação: Temas e Problemas
2012	Lília Mateus e Isabel Fialho	A Autoavaliação e o acompanhamento da prática letiva do Alentejo Litoral - um olhar externo	Educação: Temas e Problemas
2012	Ana Margalha, Francisco Saias e Marília Cid	Comunicação no processo de auto-avaliação: construção de um plano de comunicação num agrupamento de escolas do alentejo	Educação: Temas e Problemas
2012	Ana Miranda e Paula Magerico	Avaliação externa e autoavaliação: duas modalidades complementares?	Educação: Temas e Problemas
2012	Maria Manuela Soares, Carlos Manuel Folgado Barreira e Maria da Graça Bidarra	Impacto e efeitos da avaliação externa no processo de autoavaliação das escolas	Educação: Temas e Problemas
2012	José Matias Alves, Ilídia Vieira, João Veiga, Joaquim Machado, José Pedro Amorim	Modelo de avaliação externa das escolas: para além do espelho	Revista Portuguesa de Investigação Educacional
2013	Helena Castro e José Matias Alves	Avaliação de escolas: ritual de legitimação e gerenciamento de impressões	Educação: Temas e Problemas
2013	Sónia Gomes e Isabel Fialho	Autoavaliação institucional: um instrumento ao serviço da qualidade da educação	Educação: Temas e Problemas
2013	Helena Castro e José Matias Alves	Avaliação de Escolas: o gerenciamento da imagem ao serviço da legitimação	Revista Portuguesa de Investigação Educacional

ANEXO III

DOCUMENTOS SOBRE AUTOAVALIAÇÃO DE ESCOLAS PUBLICADOS PELA IGE

DATA	AUTORIA				TÍTULO	TEMA	
	COORDENADOR	OUTROS AUTORES	INSTITUIÇÃO	GRUPO DE TRABALHO		PROGRAMAS PARA AS ESCOLAS PORTUGUESAS	NÃO-PROGRAMAS
1994			IGE		Avaliação do funcionamento global da escola: instrumentos	Avaliação do Funcionamento Global das Escolas	
1999			IGE		Avaliação das escolas secundárias Documento policopiado : relatório nacional : projecto 3.13	Avaliação das Escolas Secundárias	
2000		Ana Paula Curado, João Figueiredo, Maria de Lurdes Dias e Olinda Fernandes. Colaboração de Carlos Monteiro, Cristina Carvalho, Luís Campos e Sandro Vilar	IGE		Avaliação integrada das escolas. Síntese dos resultados. Ano lectivo 1999-2000	Avaliação Integrada das Escolas	
2000		Ana Paula Curado, João Figueiredo, Maria de Lurdes Dias e Olinda Fernandes. Colaboração de Carlos Monteiro, Cristina Carvalho, Luís Campos e Sandro Vilar	IGE		Avaliação integrada das escolas. Relatório Nacional. Ano Lectivo 1999-2000	Avaliação Integrada das Escolas	
2002			IGE		Avaliação Integrada das Escolas - Apresentação e Procedimentos	Avaliação Integrada das Escolas	
2002			IGE		Avaliação Integrada das Escolas - 1º ciclo do ensino básico. Roteiro	Avaliação Integrada das Escolas	

2002		IGE		Avaliação Integrada das Escolas - 2º e 3º ciclos do ensino básico. Roteiro	Avaliação Integrada das Escolas
2002		IGE		Avaliação Integrada das Escolas - Ensino Secundário. Roteiro	Avaliação Integrada das Escolas
2002		IGE		Avaliação Integrada das Escolas - Organização e gestão. Ensino Público. Roteiro	Avaliação Integrada das Escolas
2004		IGE		Actas da 1.ª Convenção da Inspeção-Geral da Educação	Actas Convenção IGE
2005		IGE		Efectividade da Auto-Avaliação das Escolas — Roteiro	Aferição da Efectividade da Auto-avaliação das Escolas
2006	Pedro Guedes de Oliveira, Maria do Carmo Clímaco, Maria Antónia Carravilla, Cláudia Sarrico, José Maria Azevedo e José Fernando Oliveira	IGE	Grupo de Trabalho para a Avaliação das Escolas	Relatório final da actividade do Grupo de Trabalho para Avaliação das Escolas	Avaliação Externa de Escolas
2007	Tradução de Hélder Guerreiro, IGE Gabinete de Planeamento, Documentação e Formação	SICI		Auto-avaliação das escolas em treze países ou regiões da europa. Projecto ESSE	Effective School Self-evaluation
2007	Tradução de Hélder Guerreiro, IGE Gabinete de Planeamento, Documentação e Formação	SICI		Eficácia da auto-avaliação nas escolas: exploração dos principais pontos relacionados com o papel e as funções de inspecção. Projecto ESSE	Effective School Self-evaluation

2008	José Maria Azevedo e Alexandre Ventura	Alexandre Ventura, Carlos Roque, João Figueiredo, José Maria Azevedo e Maria Leonor Duarte	IGE	Avaliação Externa das Escolas 2006-2007 - Relatório	Avaliação Externa de Escolas
2009	José Maria Azevedo e Maria Leonor Duarte	António Monteiro, Augusto Lima Rocha, Carlos Roque, Fátima Vasconcelos, Helder Guerreiro, José Maria Azevedo e Maria Leonor Duarte	IGE	Avaliação Externa das Escolas 2007-2008 – Relatório	Avaliação Externa de Escolas
2009			SICI	Programa de Aferição da Efectividade da Auto-avaliação das Escolas. Projeto Effective School Self-Evaluation. Apresentação	ESSE
2009			SICI	Programa de Aferição da Efectividade da Auto-avaliação das Escolas. Projeto Effective School Self-Evaluation. Orientações para as visitas às escolas	ESSE
2009			SICI	Programa de Aferição da Efectividade da Auto-avaliação das Escolas. Projeto Effective School Self-Evaluation. Indicadores de Qualidade	ESSE
2009			IGE	Efectividade da Auto-Avaliação das Escolas 2004-2007 — Relatório	Aferição da Efectividade da Auto-avaliação das Escolas
2009			IGE	Avaliação Externa das Escolas - Referentes e Instrumentos de trabalho	Avaliação Externa de Escolas

2010	José Maria Azevedo e Maria Leonor Duarte	Ana Paula Gravito, António Monteiro, Augusto Lima Rocha, Carlos Roque, Eduardo Oliveira, Hélder Guerreiro, José Maria Azevedo, Maria Leonor Duarte e Ulisses Quevedo Santos	IGE		Avaliação Externa das Escolas 2008-2009 – Relatório	Avaliação Externa de Escolas
2010	Hélder Guerreiro	Hélder Guerreiro, Luís Fernandes, Maria Pia Barroso, Pedro Valadares e Rosa Micaelo	IGE		Programa Acompanhamento – Auto-Avaliação das Escolas. Relatório 2010	Acompanhamento da Auto-Avaliação das Escolas
2011	José Maria Azevedo e Maria Leonor Duarte	António Monteiro, Augusto Lima Rocha, Carlos Roque, Eduardo Oliveira, Hélder Guerreiro, José Maria Azevedo, Maria da Conceição Prata, Maria Judite Cruz, Maria Leonor Duarte, Maria Margarida Paulo, Maria Teresa de Jesus, Pedro Miguel Valadares e Ulisses Quevedo Santos	IGE		Avaliação Externa das Escolas 2009-2010 – Relatório	Avaliação Externa de Escolas
2011	Valdemar Almeida	Ana Paula Curado, Cláudia Sarrico, João Nunes, José João Azevedo, José Maria Azevedo, Maria Leonor Duarte e Pedro Nuno Teixeira	IGE	Grupo de Trabalho para a Avaliação Externa das Escolas	Propostas para um novo ciclo de avaliação externa de escolas - relatório final	Avaliação Externa de Escolas
2011	Maria Leonor Duarte	António Monteiro, Carlos Roque, Hélder Guerreiro, Maria Leonor Duarte e Maria Margarida Paulo (colaboração de Diana Patrícia Lemos e Patrícia Rocha)	IGE		Avaliação Externa das Escolas: Avaliar para a Melhoria e a Confiança – 2006-2011	Avaliação Externa de Escolas

2012	Maria Leonor Duarte	António Monteiro, Carlos Roque, Eduardo Oliveira, Hélder Guerreiro, Maria Leonor Duarte, Maria Margarida Paulo, Pedro Miguel Valadares e Ulisses Quevedo Santos	IGE	Avaliação Externa das Escolas 2010-2011 – Relatório	Avaliação Externa de Escolas
2013	João Manuel Nunes e Maria Leonor Duarte	Ana Paula Gravito, António Monteiro, Carlos Roque, Eduardo Oliveira, Helena Cristina Afonso, Maria Leonor Duarte, Maria Margarida Paulo, Pedro Miguel Valadares e Ulisses Quevedo Santos	IGE	Avaliação Externa das Escolas 2011-2012 — Relatório	Avaliação Externa de Escolas
2014			IGE	Documentos de enquadramento - Quadro de referência para a avaliação das escolas - 2014-2015	Avaliação Externa de Escolas
2014			IGE	Documentos de enquadramento - Documento de apresentação da escola ou agrupamento - 2014-2015	Avaliação Externa de Escolas
2014			IGE	Documentos de enquadramento - Escala de avaliação - 2014-2015	Avaliação Externa de Escolas
2014			IGE	Documentos de enquadramento - Metodologia - 2014-2015	Avaliação Externa de Escolas
2014			IGE	Documentos de enquadramento - Agenda de trabalho - Escola Secundária (3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário) - 2014-2015	Avaliação Externa de Escolas
2014			IGE	Documentos de enquadramento - Agenda de trabalho - Agrupamento de Escolas (Educação Pré-Escolar e Ensino Básico / Educação Pré-Escolar, Ensino Básico e Ensino Secundário) - 2014-2015	Avaliação Externa de Escolas

Documentos sobre autoavaliação de escolas publicados pela IGE

2014	IGE	Documentos de enquadramento - Agenda de trabalho - Agrupamento de Escolas com uma Escola Básica para além da Escola-Sede- 2014-2015	Avaliação Externa de Escolas
2014	IGE	Documentos de enquadramento - Agenda de trabalho - Agrupamento de Escolas com 2 ou mais Escolas Básicas para além da Escola-Sede - 2014-2015	Avaliação Externa de Escolas
2014	IGE	Documentos de enquadramento - Plano de melhoria da escola - 2014- 2015	Avaliação Externa de Escolas

ANEXO IV

GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO

Anexo IV
Grelha de análise de conteúdo

DIMENSÕES		SUBDIMENSÕES		CATEGORIAS		UNIDADES DE REGISTO		DISCUSSÃO		4. LEGITIMAÇÃO		
										Autores, organizações ou quadros teóricos referidos como suportando as ideias desenvolvidas		
										referências bibliográficas	organizações	quadros teóricos
1. DEFINIÇÃO	Forma como são equacionadas pelo autor as definições de AAE e descrição dos seus conteúdos	uma única definição		Referência a apenas uma definição								
		discussão	discutidas	Definições distintas apresentadas em discussão								
				Definição defendida pelo autor, entre outras discutidas								
			autor									
2. PROBLEMATIZAÇÃO	Fatores associados pelo autor à existência, aos propósitos e/ou aos problemas enfrentados pela AAE	RAZÕES		Fatores que levam ao aparecimento da AAE ou justificam a sua existência								
		FUNÇÕES		Finalidades da AAE, para que serve, aquilo que esta vem permitir fazer ou desenvolver								
		DIFICULDADES		Obstáculos ao desenvolvimento da AAE e problemas que enfrenta, bem como algo que não existe e é necessário desenvolver								
3. MODELOS	Apresentação de roteiros para a ação	TIPIIFICAÇÃO		Modelos classificados como tal e respectiva nomeação								
		PRINCÍPIOS		Valores e qualidades que devem orientar a ação								
		INSTRUMENTOS		Dispositivos concretos utilizados no processo de AAE								
		PROCESSOS		Descrições das ações a desenvolver, de como se faz AAE								
OBSERVAÇÕES												

ANEXO V

ANÁLISE DE CONTEÚDO – DEFINIÇÕES

1. DEFINIÇÕES		Forma como são equacionadas pelo autor as definições de AAE e descrição dos seus conteúdos.
Instrumento	Político	Definição de AAE como instrumento organizador das relações de poder entre atores e instâncias do sistema educativo.
	De gestão	Definição de AAE como instrumento de manutenção e administração da organização escolar.
Processo	De natureza reflexiva	Definição de AAE como processo de reflexão conjunta dos atores educativos.
	De natureza técnica	Definição de AAE como processo de aplicação de técnicas avaliativas.

DEFINIÇÕES		INSTRUMENTO POLÍTICO	
Definição de AAE como instrumento organizador das relações de poder entre atores e instâncias do sistema educativo.			
Referência a apenas uma definição	Neste quadro teórico, a autoavaliação das escolas enquanto instrumento de regulação pública é tida como a expressão de referenciais de conhecimento que induzem novas modalidades de governança. A análise dos instrumentos de acção pública expõe uma racionalidade política presente na relação entre governantes e governados, considerando cada instrumento como portador de um saber, de um poder social e de uma capacidade de o exercer (Lascoumes & Le Galès, 2004).32	Rufino	2007
Referência a apenas uma definição	De qualquer forma, ambos os conceitos — referencial e instrumento — são importantes na construção de uma problemática em torno da auto-avaliação: ela será um instrumento de política pública, ou numa leitura mais construtivista, de acção pública (Duran, 1999, citado por van Zanten, 2004, p. 25) — a descentralização e a autonomia das escolas; ela será também a tradução e activação de referenciais dominantes, ao mesmo tempo que, enquanto acção política em si, poderá adaptá-los ou recriá-los.42	Simões	2007

DEFINIÇÕES		INSTRUMENTO DE GESTÃO	
Definição de AAE como instrumento de manutenção e administração da organização escolar.			
Definições distintas apresentadas em discussão	Do ponto de vista conservador a avaliação é vista como um instrumento de controlo administrativo e pedagógico; para os liberais é um instrumento de selecção pelo mérito, centrando-se em questões como a produtividade e a prestação de contas. Os progressistas entendem a avaliação como um instrumento de exercício da democracia participativa e de desenvolvimento pessoal e colectivo. ¹⁰⁴	Fialho	2009
Definições distintas apresentadas em discussão		Fialho	2009
Definições distintas apresentadas em discussão		Fialho	2009
Definição defendida pelo	A auto-avaliação deve ser entendida como um instrumento de reforço de uma autonomia responsável, constituindo um processo de regulação que conduz à transformação da prática através da recolha sistemática de informação sobre a estrutura e	Fialho	2009

ANEXO V
Análise de conteúdo – Definições

autor, entre outras discutidas	funcionamento da organização escolar com vista a tomar decisões e subsequentemente a elaborar planos de acção e melhoria contínua que contribuem para a qualidade da educação. 105		
--------------------------------	--	--	--

DEFINIÇÕES		PROCESSO DE NATUREZA REFLEXIVA	
Definição de AAE como processo de reflexão conjunta dos atores educativos.			
Referência a apenas uma definição	A auto-avaliação é, pois, um processo reflexivo e crítico sobre a organização escolar, que exige o desenvolvimento de procedimentos de rigor e grande disponibilidade dos implicados. 244	Góis	1997
Definições distintas apresentadas em discussão	A auto-avaliação da escola é um processo de recolha de informação e implementação de procedimentos que a tornem possível para aqueles que estão envolvidos na participação em discussões contínuas, sistemáticas e críticas das questões educativas e das suas intenções, condições, progressos e resultados. É, pois, um processo reflexivo e crítico sobre a organização escolar, que exige o desenvolvimento de procedimentos de rigor e responsabilidade dos implicados. p. 92	Marques	2003

DEFINIÇÕES		PROCESSO DE NATUREZA TÉCNICA		
Definição de AAE como processo de aplicação de técnicas avaliativas.				
Definições distintas apresentadas em discussão	O sistema de auto-avaliação é definido pela Fundação Europeia para a Gestão da Qualidade como 'um exame global, sistemático e regular das actividades e resultados de uma organização com o modelo de excelência'. A auto-avaliação constitui, provavelmente, o processo mais relevante, já que facilita o diagnóstico dos pontos débeis da organização, estimula os processos de melhoria e, finalmente, possibilita a comprovação do seu grau de progresso. P. 92	Marques		2003
Referência a apenas uma definição	Avaliação interna: "é aquela em que o processo é conduzido e realizado exclusivamente (ou quase) por membros da comunidade educativa da escola. Pode ser definida como a análise sistemática de uma escola, realizada pelos membros de um comunidade escolar com vista a identificar os seus pontos fortes e fracos e a possibilitar a elaboração de planos de melhoria" (Alaiz et al, 2003: 16) 27	Miranda e Mangerico		2012

ANEXO VI

ANÁLISE DE CONTEÚDO – PROBLEMATIZAÇÃO

2. PROBLEMATIZAÇÃO			Fatores associados pelo autor à existência, aos propósitos e/ou aos problemas enfrentados pela AAE
RAZÕES			Fatores que levam ao aparecimento da AAE ou justificam a sua existência
Fatores exógenos	Mudanças nos modos de regulação	Diversificação de atores	Referências que associam o aparecimento da AAE à emergência de novos modos de regulação, por referência à diversificação dos atores envolvidos.
		Avaliação do desempenho	Referências que associam o aparecimento da AAE à emergência de novos modos de regulação, por referência a novas formas de controlo pela avaliação do desempenho.
		Prestação de contas	Referências que associam o aparecimento da AAE à emergência de novos modos de regulação, por referência à exigência de prestação de contas.
		Monitorização da qualidade	Referências que associam o aparecimento da AAE à emergência de novos modos de regulação, por referência a pressões para que o sistema educativo desenvolva mecanismos para monitorizar e assegurar a sua qualidade.
	Influências internacionais		Referências a ‘tendências’ internacionais e comparações entre países, bem como a relatórios ou organizações internacionais que se debruçam sobre a Educação em Portugal, nomeadamente produzindo recomendações, ou ainda referências a políticas educativas de outros países com impacto no aparecimento da AAE em Portugal.
	Conjuntura de mudança		Referências a um contexto societal de grandes mudanças e à necessidade dos sistemas educativos e das escolas manterem uma postura de mudança, o que justifica a existência da AAE.
Fatores endógenos	Políticas de autonomia/descentralização		Referências ao aparecimento da AAE como resultado das políticas de autonomia e descentralização, bem como referências à ideia de que estas políticas implicam a implementação de sistemas de informação.
	Perceção da inexistência de práticas avaliativas		Referências que apontam para a total ausência de práticas avaliativas ou se referem a um historial marcado pela falta de estrutura e continuidade das práticas existentes.
	Nova centralidade da escola		Referências à constituição da escola como objeto de estudo nas ciências da educação ou à perceção social e/ou política da escola enquanto ponto crítico do sistema como contributo para o surgimento da AAE.
	Pressões da avaliação externa		Referências à pressão exercida pela avaliação externa para que se desenvolva AAE nas escolas, quer por esta exigir um trabalho de recolha de informação prévio, quer pelo facto de a AAE constituir um item de avaliação. Referências ainda aos objetivos de articulação entre avaliação externa e AAE e de promoção da AAE pela avaliação externa expressos na política de avaliação de escolas.
	Necessidade de pilotagem do sistema		Referências à necessidade de recolher e tratar dados de todo o sistema educativo e de o avaliar para que seja possível pilotá-lo.

PROBLEMATIZAÇÃO – RAZÕES	FATORES EXÓGENOS – MUDANÇAS NOS MODOS DE REGULAÇÃO – DIVERSIFICAÇÃO DE ATORES	
Referências que associam o aparecimento da AAE à emergência de novos modos de regulação, por referência à diversificação dos atores envolvidos.		
(...) o sentido desta ligação [avaliação-autonomia] (...) só poderá ser plenamente compreendido (...) se a inserirmos num quadro mais geral caracterizado pela necessidade do Estado proceder à revisão dos modos de regulação das políticas públicas, através de uma reconfiguração dos papéis desempenhados pelos seus diversos níveis de administração (Afonso, 1999; Broadfoot, 2000). (p. 39)	Palma	2001
A remodelação da actividade política chama também à discussão as questões relacionadas com a chamada governança (Bevir, 2003) que, apesar da flexibilidade teórica e semântica e da proliferação do seu uso, se encontra associada genericamente à dispersão das hierarquias e das instâncias de decisão sobre terrenos sociais muito abrangentes, acarretando como consequência uma perda de influência da autoridade central do Estado e de afastamento das lideranças políticas (Hooghe & Marks, 2001). 32	Rufino	2007
Os dilemas da descentralização e da autonomia, em tensão com os desafios da comunidade europeia e da globalização, levarão ao desenhar de um paradigma de governança em todos os níveis de decisão política. Definida por Jessop (2003, p. 1) como a “arte complexa de conduzir múltiplas agências, instituições e sistemas, que são simultaneamente autónomos uns dos outros e estruturalmente agregados através de diversas formas de interdependência”, esta governança exige que “os parceiros sociais se comprometam com uma auto-regulação da conduta, em nome de um projecto social”, funcionando o Estado como um parceiro entre outros, legitimando-se na sua capacidade de “persuasão moral” e de “mediação da inteligência colectiva” (ibid., pp. 12-13).40	Simões	2007

PROBLEMATIZAÇÃO – RAZÕES	FATORES EXÓGENOS – MUDANÇAS NOS MODOS DE REGULAÇÃO – AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO	
Referências que associam o aparecimento da AAE à emergência de novos modos de regulação, por referência a novas formas de controlo pela avaliação do desempenho.		
Verifica-se uma mudança de paradigma do controlo através da verificação da conformidade normativa para o paradigma do controlo através da avaliação de desempenho e consequente responsabilização pela qualidade das aprendizagens e das práticas educativas. Emerge, assim, como uma das consequências das novas orientações da política e das práticas educativas, a necessidade das escolas iniciarem de forma coerente, organizada e sistémica, acções que conduzam a sua avaliação interna e que serão o suporte para a compreensão que a escola devesse ter da sua actividade, permitindo-lhe a tomada de decisões relativamente aos aspectos organizacionais e pedagógicos que deseja implementar e que se concretizam na elaboração de um projecto educativo. p. 91	Marques	2003
Portanto, o conhecimento focado na performance das escolas não se exerce no plano exclusivamente “técnico”: a sua difusão transporta também um potencial regulador que propõe aos actores modos de regulação alternativos que substituam a compulsão pela persuasão e surjam associados a uma ideia de qualidade e boas práticas na prestação de um serviço público. É um regime que, como observa Barroso (2005), trata de substituir um controlo directo e apriorístico sobre os processos, por um controlo remoto e, a posteriori, incidente sobre os resultados.33	Rufino	2007
No contexto da evolução das políticas educativas assistimos a uma crescente valorização da avaliação das escolas, que “decorre da crise da gestão burocrática dos sistemas públicos da educação, e reflecte a transição, em curso, da gestão operacional directa para a gestão da informação, ou seja, do Estado Educador para o estado Avaliador” (Afonso, 2005, p. 12). 63	Luís e Costa	2009
A pressão sobre a avaliação dos serviços públicos e, em particular, das escolas, tem diversas origens e lógicas, envolve distintas visões, interesses e expectativas de natureza política, social e económica. O neoliberalismo económico e político suscitou, nos anos 70 do século passado, uma forte crítica à escola pública. Tal política teve como consequência, nos países da OCDE, um aumento do interesse pela avaliação interna dos estabelecimentos de ensino não superior. A ineficácia das inspecções, cuja acção de controlo não concorria para o aumento da qualidade das organizações escolares, levou, na década de 80, alguns países, designadamente a Inglaterra, Dinamarca, França, Suécia e Canadá, a incrementar processos de auto-avaliação nos seus estabelecimentos de ensino. 99-100	Fialho	2009

PROBLEMATIZAÇÃO – RAZÕES	FATORES EXÓGENOS – MUDANÇAS NOS MODOS DE REGULAÇÃO – PRESTAÇÃO DE CONTAS	
Referências que associam o aparecimento da AAE à emergência de novos modos de regulação, por referência à exigência de prestação de contas.		
A existência de informação coerente e fiável é uma consequência da pressão para a prestação de contas e para a credibilidade das instituições escolares (...). P. 104	Clímaco	1990
A avaliação das organizações escolares é hoje uma necessidade inquestionável decorrente da hegemonia das políticas neo-liberais e que emerge das políticas de descentração e descentralização, seguidas por diversos Estados assim como da pressão no sentido da melhoria da qualidade da educação e da exigência da prestação de contas. 100	Fialho	2009
O quadro normativo nacional tem evoluído no sentido de instituir a autoavaliação como instrumento determinante da organização e gestão escolar. No plano da retórica oficial, o objetivo principal desta mudança paradigmática das políticas públicas é alargar o regime de avaliação e prestação de contas a todos os serviços da administração pública, tendo em vista instalar práticas consentâneas com o princípio ético da transparência na administração dos bens e serviços públicos (Soares, 2008).122	Castro e Alves	2013
A autoavaliação das escolas aparece no contexto de um quadro normativo que a institui como instrumento decisivo para a organização e gestão escolar, tendo em vista o alargamento do regime de avaliação e prestação de contas a todos os serviços públicos e instalar práticas conformes ao princípio ético da transparência na administração pública (Soares, 2008).50-51	Castro e Alves	2013

PROBLEMATIZAÇÃO – RAZÕES	FATORES EXÓGENOS – MUDANÇAS NOS MODOS DE REGULAÇÃO – MONITORIZAÇÃO DA QUALIDADE	
Referências que associam o aparecimento da AAE à emergência de novos modos de regulação, por referência a pressões para que o sistema educativo desenvolva mecanismos para monitorizar e assegurar a sua qualidade.		
Um conjunto de factores tem exercido pressão sobre os sistemas educativos no sentido do desenvolvimento de mecanismos de controlo de 'qualidade' do serviço educativo e de monitorização do sistema. A ênfase na qualidade do serviço educativo e na sua monitorização ou acompanhamento regular determinou um interesse e uma valorização das actividades de avaliação (...) (p.109)	Clímaco	1990
O apelo do discurso político para a qualidade e eficácia da educação completa-se frequentemente com a recomendação da avaliação dos projectos educativos e do próprio sistema, como modo de garantir ou controlar a consecução dos objectivos propostos. P.87 A preocupação dominante pela democratização da escola e pela expansão quantitativa do sistema educativo foi dando lugar quase em simultâneo às preocupações com as dimensões qualitativas do seu funcionamento, objectivadas na promulgação da Lei de Base do Sistema Educativo, na preparação de uma nova lei de reforma educativa e na preparação de um plano de desenvolvimento para cinco anos. A questão da ""qualidade"", ainda que nem sempre formulada explicitamente, reflecte o clima social e político da democracia recém restaurada e está subjacente ao debate sobre a igualdade de oportunidades, às necessidades de modernizar os equipamentos educativos, aos programas de formação dos agentes educativos, à avaliação dos alunos e à orientação pedagógica e às relações da educação com os modelos de desenvolvimento económico e o mercado de emprego. p. 90	Clímaco	1991
As razões que dão a esta questão uma viva actualidade e que justificam uma interrogação sobre a sua problemática prendem-se, por um lado, com a necessidade de actores e parceiros educativos se interrogarem sobre a 'eficiência dos modos e lugares de produção das competências intelectuais e técnicas' (Lecoine e Rebinguet, 1990: 17), e, por outro, com tentativas de reorganização dos sistemas educativos que procuram promover a melhoria da qualidade da educação através de níveis mais adequados de participação de todos os interessados no processo educativo. 90	Marques	2003
No contexto da União Europeia (UE), a modernização e melhoria na prestação de serviços públicos tem sido uma tónica expressa a diferentes níveis institucionais e objecto de emanação de recomendações pelo Parlamento e Conselho Europeus, tendo como objectivo declarado a vontade de alterar e racionalizar os sistemas de gestão pública (Löffler, 2001; Lundgren, 2000), de maneira a que a qualidade dos serviços prestados se reflecta	Rufino	2007

no tecido social sob a forma construtiva de uma sociedade orientada para uma economia baseada no conhecimento. Os sistemas educativos e os subsistemas escolares ocupam aí um papel de especial relevo. ³⁰		
As organizações educativas não constituem excepção, exigindo-se ao sistema educativo em geral e às escolas em particular uma permanente atitude de actualização, renovação e preocupação com a qualidade do serviço que prestam. Neste sentido, as políticas educativas europeias têm-se norteado por um inquietante interesse global na melhoria da qualidade dos sistemas de educação e de ensino, consentâneo com preocupações relativas à respectiva avaliação (Eurydice, 2004). 62 Melhorar a qualidade dos sistemas de ensino, como referimos antes, tem sido uma preocupação das políticas educativas no espaço europeu, desiderato que não deixa de estar associado a uma avaliação dos sistemas educativos. 63	Luís e Costa	2009
Desde então, o debate sobre a qualidade e a avaliação das escolas ocupa lugar de destaque nas agendas políticas dos governos, “a qualidade da educação, das escolas e da aprendizagem tem sido a grande preocupação educativa dos últimos anos, quer a nível internacional quer a nível nacional” (Santos, 1997, p.161). 100	Fialho	2009
A partir de meados dos anos oitenta do século passado, nos chamados países desenvolvidos, são ensaiadas reformas que pretendem no essencial dotar as escolas de maior autonomia de gestão e administração, movimento este que em Portugal começa a ganhar conteúdo em 1998, através da consagração em forma de lei do regime jurídico da autonomia, administração e gestão das escolas do ensino e educação não superior (Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio). Assim é que o conceito de qualidade na educação portuguesa começa a ser recorrente no discurso político, associado à eficácia e eficiência. 27	Miranda e Mangerico	2012
A qualidade dos sistemas educativos é uma questão premente, uma preocupação da maioria dos governos, de onde a recorrência constante a um discurso político direccionado para a aposta em mecanismos e estratégias de desenvolvimento, capazes de corrigir os desvios da gestão democrática e melhorar a qualidade, a eficácia e a eficiência das escolas. 158	Gomes e Fialho	2013
A educação pública tem perdido o sentido estratégico para o desenvolvimento humano e social e é olhada criticamente no campo social, num contexto de políticas públicas submetidas à accountability (Afonso, 2009) e de percepção social e política de uma “crise” na educação. Neste mesmo contexto, a performance e a eficácia instituíram-se como prioridade das políticas públicas de educação (Normand, 2008). 122 A avaliação de escolas, quer externa, quer interna, apresenta-se como uma face desta rotação de estratégia política que supostamente permite o alcance de objetivos direccionados para a eficácia dos resultados do investimento público em educação (Murillo, 2008; Roman 2011).122	Castro e Alves	2013
A avaliação de escolas, quer a avaliação externa, quer a autoavaliação, apresenta-se como um aspeto desta estratégia política que por hipótese permitiria o alcance dos objetivos centrados na eficácia do investimento público em educação (Murillo, 2008; Roman 2011). 50 A performance e a eficácia afiguram-se como a prioridade das políticas públicas de educação (Normand, 2008), não tanto para que se garanta um aumento de qualidade efetiva da educação, mas porque estes indicadores parecem ser a resposta estratégica necessária à manutenção da credibilidade social-institucional do ensino na perspetiva das políticas públicas de educação.50	Castro e Alves	2013

PROBLEMATIZAÇÃO – RAZÕES	FATORES EXÓGENOS – INFLUÊNCIAS INTERNACIONAIS	
Referências a ‘tendências’ internacionais e comparações entre países, bem como a relatórios ou organizações internacionais que se debruçam sobre a Educação em Portugal, nomeadamente produzindo recomendações, ou ainda referências a políticas educativas de outros países com impacto no aparecimento da AAE em Portugal.		
A morfologia do exercício público pode também ser vista como um conjunto de políticas homologadas supranacionalmente e organizadas em rede, sendo a UE uma “fábrica” de políticas que necessitam de se expandir em nome da coesão política e da integração europeia (Hooghe, 1996). ³² As novas formas de regulação e integração desses sistemas públicos tornam-se aplicações instrumentais de processos de conhecimento que passam por referenciais de comparação e lógicas de eficiência que influenciam a decisão política (policy learning) (Ozga, 2006). Entre a concepção de políticas públicas (policy-making) a uma dimensão supranacional e a acção concreta em contextos locais (policy implementation) observa-se um efeito vertical de circulação e tradução de conhecimento entre os diferentes níveis de decisão e acção pública e uma expansão horizontal e mimética que traduz a transnacionalidade dos novos modos de regulação política (Silva, 2006; Solaux, 2005). ³² (...) enquanto a preocupação de fundar uma legitimidade transnacional tem acarretado para as instituições educativas a responsabilidade de participar activamente na construção de uma cidadania europeia (van Zanten, 2004, pp. 66-67). 33 (...) tendo como cenário de fundo a construção integradora de um espaço educacional europeu (Lawn & Keiner, 2006; Nóvoa, 2002, 2005; Nóvoa & Lawn, 2002). 33	Rufino	2007
No contexto da globalização e no seio do espaço europeu, Portugal enfrenta hoje relevantes desafios, acrescidos pelo facto de muitos relatórios internacionais nos atribuírem um desempenho mediano, nomeadamente em matéria de educação. Consequentemente, a melhoria do sistema educativo e da educação tem sido alvo de importantes debates e discussões públicas, constituindo uma preocupação relevante de sucessivos governos e tema central das suas agendas políticas. Neste quadro, o papel da avaliação, em geral, e a avaliação de escolas, em particular, tem merecido uma atenção crescente, patente nos programas governativos e nos dispositivos legais criados. 62 A descentralização de meios e a definição de objectivos nacionais e de patamares de resultados escolares são tendências que marcam a generalidade dos países e contribuem para a importância dada à avaliação das escolas (Azevedo, 2007) e perante as quais Portugal não fica indiferente.	Luís e Costa	2009
Em Portugal, ainda não existe uma tradição de avaliação de escolas. Foi na década de 90, por influência de outros países, nomeadamente europeus, que começaram a surgir alguns programas e projectos, tendo em vista a avaliação externa e a implementação da auto-avaliação nas organizações escolares. 100	Fialho	2009
Desde a década de 60, do século passado, que em alguns países da Europa, tanto a avaliação interna como a avaliação externa têm sido encaradas como parte integrante das iniciativas de reforma mais ampla da escola (Janssens & Amelsvoort, 2008). Não obstante as iniciativas mais ou menos nacionais que iam evoluindo na Europa, há cerca de duas décadas surgiram iniciativas internacionais para rever e aperfeiçoar os sistemas de informação, especificamente as conduzidas pela OCDE (Clímaco 2010, p.10) que: <i>visavam rever os sistemas de informação na área da educação, desenvolver novos indicadores para analisar e avaliar o desenvolvimento e a qualidade dos sistemas educativos e, especificamente, adequá-los à avaliação do desempenho das escolas. Vários estados membros (...) fizeram refletir as orientações do projeto internacional na seleção, organização e produção de indicadores específicos para análise do desempenho das escolas, com o objetivo de melhorar o sistema de informação e testar o potencial informativo e heurístico daqueles instrumentos, como aconteceu em Portugal.</i> Em Portugal foi no final da década de 80 e ao longo da década de 90, do século passado que começou a falar-se de avaliação de escolas, essencialmente devido à progressiva internacionalização do país que a adesão à então Comunidade Económica Europeia veio proporcionar (Clímaco, 2005, 2010).	Mateus e Fialho	2012

A importância e pertinência dos dispositivos de avaliação, e especialmente de auto-avaliação, das escolas tem sido sublinhada por diversas instâncias/organizações internacionais e autores de referência como sejam a OCDE (1995), Góis (1997), MacBeath, Meuret e Schratz (1997) ou Alaíz (2003). ¹⁰	Margalha et al	2012
A partir de meados dos anos oitenta do século passado, nos chamados países desenvolvidos, são ensaiadas reformas que pretendem no essencial dotar as escolas de maior autonomia de gestão e administração, movimento este que em Portugal começa a ganhar conteúdo em 1998, através da consagração em forma de lei do regime jurídico da autonomia, administração e gestão das escolas do ensino e educação não superior (Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio). Assim é que o conceito de qualidade na educação portuguesa começa a ser recorrente no discurso político, associado à eficácia e eficiência. ²⁷	Miranda e Mangerico	2012
Para a construção do referencial da Avaliação Externa de Escolas (AEE), foi constituído um grupo de trabalho (Despacho Conjunto n.º 370/2006 de 3 de Maio), que teve em consideração experiências nacionais e internacionais, sendo de realçar a Avaliação Integrada das Escolas realizada pela IGE entre 1999 e 2002, o modelo European Foundation for Quality Management (EFQM) e a metodologia desenvolvida pela Inspeção da Educação Escocesa em How Good is Our School, a qual inspirou decisivamente a construção do quadro de referência da AEE em Portugal (Inspeção Geral de Educação, 2009a; Ministério da Educação, 2006). ⁴⁶	Soares et al	2012
Esta política que, aparentemente, visa a descentralização, o aumento da autonomia das escolas e sua responsabilização na prestação do serviço educativo, tem uma outra face. Do contexto internacional, chegam as pressões geradas pela construção de standards homogeneizantes, normalizadores e uniformizadores das aprendizagens, que contradizem o aparente processo de descentralização do poder do Estado, reduzindo, no terreno da ação educativa, o direito à diferença e fazendo objeção à criatividade. ¹²²	Castro e Alves	2013
No entanto, este discurso aparentemente centrado na descentralização, no aumento da autonomia das escolas e na sua responsabilização pela prestação do serviço educativo, tem uma outra face, integrando-se no contexto internacional e das pressões no sentido de se construírem standards homogeneizantes, normalizadores e uniformizadores das aprendizagens (Castro, 2012). Tudo isto contradiz o aparente processo de descentralização do poder do Estado, diminuindo o direito à diferença e impedindo a criatividade local. ⁵¹	Castro e Alves	2013

PROBLEMATIZAÇÃO – RAZÕES	FATORES EXÓGENOS – CONJUNTURA DE MUDANÇA	
Referências a um contexto societal de grandes mudanças e à necessidade dos sistemas educativos e das escolas manterem uma postura de mudança, o que justifica a existência da AAE.		
(...) toda a conjuntura presente numa sociedade designada por pós-moderna obriga a escola a assumir a aprendizagem como algo obrigatório para viver. (...) A sociedade moderna tem sido alvo de influências de um conjunto de factores que levam ao surgimento de uma nova dinâmica de sociedade apelidada, muitas vezes, de sociedade cognitiva, sociedade da aprendizagem, sociedade do conhecimento ou sociedade da informação, onde o conhecimento e a informação assumem uma enorme importância (Fernandes, 2000; Hargreaves, 1998 e 2003; Roldão, 2001). (...) Com efeito, neste clima de "vendaval [de] mudanças" (Marchesi & Martín, 2003: 17), a escola deve assumir a aprendizagem como uma estratégia não apenas de sobrevivência mas , sobretudo, de vivência nesta sociedade. 152-153	Alves e Correia	2006
A sociedade actual é caracterizada por uma cultura de mudança, em parte devido aos desenvolvimentos tecnológicos, mas também em consequência de uma evolução social na busca de bem-estar e qualidade. Os processos de mudança acabam por ser inerentes às várias organizações, que cada vez mais têm de enfrentar novos problemas e dificuldades. As organizações educativas não constituem excepção, exigindo-se ao sistema educativo em geral e às escolas em particular uma permanente atitude de actualização, renovação e preocupação com a qualidade do serviço que prestam. 62	Luís e Costa	2009

PROBLEMATIZAÇÃO – RAZÕES	FATORES ENDÓGENOS – POLÍTICAS DE AUTONOMIA/DESCENTRALIZAÇÃO	
Referências ao aparecimento da AAE como resultado das políticas de autonomia e descentralização, bem como referências à ideia de que estas políticas implicam a necessidade de sistemas de informação.		
A organização de sistemas de informação que permitam apreender a complexidade dos sistemas sociais aparece como consequência natural da descentralização e da autonomia. (p.110) No quadro da descentralização da administração a escola aparece cada vez menos como serviço-do-Estado e cada vez mais como responsabilidade-das-comunidades, se se considerar o seu envolvimento no apoio financeiro ao desenvolvimento das escolas e a sua participação na direcção e gestão das mesmas (Formosinho, 1989).111	Clímaco	1990
As medidas de descentralização que têm acompanhado os movimentos de reforma dos sistemas educativos têm dado a maior amplitude a esta problemática (...) criaram a necessidade de implementar estratégias de controle da sua qualidade e eficácia e a de dispor de novos instrumentos de observação e medida do comportamento institucional e dos seus efeitos diferenciadores no desenvolvimento dos alunos. P. 88	Clímaco	1991
Neste caso, a autonomia das escolas, mais retórica do que real, acaba mesmo assim por ser um pretexto para a avaliação e para a responsabilização dos actores (...) 25	Afonso	2001
(...) se tem notado um interesse crescente (...) pela avaliação da qualidade organizacional das escolas, verificando-se que esse interesse se desenvolveu em estreita ligação com o processo de descentralização e desconcentração da administração educativa (OCDE, 1995) p. 38	Palma	2001
O recente quadro de 'autonomia' (...) tem vindo a enfatizar a necessidade de fazer acompanhar o processo de autonomia com dinâmicas rigorosas de avaliação e de prestação de contas a comunidade. p. 90 São as tendências actuais de descentralização do ensino que tornam cada vez mais premente a implementação de processos de auto-avaliação. p. 98	Marques	2003
Embora existam diversas razões que justifiquem a reflexão precedente, acabam por afunilar-se em dois factores que se prendem, quer com as características próprias de uma sociedade em constante mudança, quer com a crescente autonomia da escola, uma vez que esta resulta de um processo de descentralização do sistema educativo, levado a cabo pela administração central face a dificuldade em solucionar, de modo adequado, os problemas emergentes de uma tal sociedade. 152	Alves e Correia	2006
As mais recentes políticas públicas nacionais, incidentes sobre os deveres que recaem sobre a administração local das escolas, têm apontado no sentido da transferência progressiva de um conjunto de técnicas gerenciais, deslocando competências ou procedimentos de instâncias mais centralizadoras para territórios locais, de maior proximidade com as unidades de gestão escolar, e sobre as quais têm um poder de influência (Haecht, 1998). Essas alterações nos mecanismos de regulação administrativa sugerem uma translação do centro de “responsabilidade/responsabilização” da dimensão nacional para a local, acompanhada pela disponibilidade de um vasto leque de instrumentos de avaliação de resultados, em cuja diversidade se mobiliza o respeito pelo princípio europeísta da subsidiariedade. 30	Rufino	2007
A reconfiguração do papel do Estado na administração da educação passa pela aplicação de medidas que reduzam o centralismo e o peso burocrático estatal na gestão das escolas. A transferência de competências e responsabilização política para os níveis regional, local e para a própria gestão das escolas são aspectos a ter em conta (Afonso, 2007, 2007). 63 Numa retrospectiva ao trabalho realizado, pode inferir-se que, num quadro de alargamento da autonomia desenhada para as escolas, a importância e a necessidade da avaliação destas organizações continuam inegáveis. 74	Luís e Costa	2009
As perspectivas actuais de avaliação inserem-se num cenário de autonomia das escolas (Formosinho, Ferreira & Machado, 2000), que induz uma maior participação social e situa-se no confronto entre a emergência de políticas neoliberais e neoconservadoras (Afonso, 1998) e a revalorização da escola como serviço público.	Fialho	2009

<p>Porque a decisão de enveredar por um processo de avaliação interna insere-se num cenário de autonomia das escolas (Formosinho, Ferreira e Machado, 2000), é necessário fazer referência ao Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário (...) 110.</p> <p>O artigo 9.º, no ponto n.º 2 estabelece como instrumentos de autonomia, para efeitos da respectiva prestação de contas, o relatório anual de actividades, a conta de gerência e o relatório de auto-avaliação e, no n.º 4 determina que “o contrato de autonomia é celebrado na sequência de procedimentos de auto-avaliação e avaliação externa”. 110</p>		
<p>A partir de meados dos anos oitenta do século passado, nos chamados países desenvolvidos, são ensaiadas reformas que pretendem no essencial dotar as escolas de maior autonomia de gestão e administração, movimento este que em Portugal começa a ganhar conteúdo em 1998, através da consagração em forma de lei do regime jurídico da autonomia, administração e gestão das escolas do ensino e educação não superior (Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio). Assim é que o conceito de qualidade na educação portuguesa começa a ser recorrente no discurso político, associado à eficácia e eficiência. 27</p>	Miranda e Mangerico	2012

PROBLEMATIZAÇÃO – RAZÕES	FATORES ENDÓGENOS – PERCEÇÃO DA INEXISTÊNCIA DE PRÁTICAS AVALIATIVAS	
Referências que apontam para a total ausência de práticas avaliativas ou se referem a um historial marcado pela falta de estrutura e continuidade das práticas existentes.		
Será consensual dizer-se que, até hoje, as políticas educativas em Portugal se têm caracterizado pela ausência de práticas avaliativas. (p.35)	Benavente	1990
(...) na maior parte dos casos estas não tem práticas estruturadas de avaliação interna da actividade que desenvolvem ou, pelo contrário, essas práticas não são explícitas p.92	Marques	2003
(...) os discursos científicos e os normativos denunciam a ausência de uma avaliação rigorosa da qualidade da educação escolar, “apesar dos esforços e das múltiplas determinações, a auto-avaliação, enquanto instrumento explícito da melhoria da escola, ainda não se tornou uma prática regular e corrente nos sistemas educativos europeus” (Azevedo, 2005, p.80). 100	Fialho	2009
Há que sublinhar que existia toda uma série de iniciativas levadas a cabo, quer por parte do Ministério da Educação, quer por parte de instituições privadas (Conselho Nacional de Educação, 2005), anteriores a este programa de âmbito nacional, sendo de destacar o programa Efectividade da Auto-avaliação das Escolas (EAAEE) (Inspeção-Geral da Educação, 2009b), desenvolvido pela IGE entre 2004 e 2006 que, entre outros, contribuíram para uma experiência que, contudo, não viabilizou processos de auto-avaliação capazes de promover nas nossas escolas verdadeiras culturas de avaliação (Conselho Nacional de Educação, 2008). 46	Soares et al	2012
São vários os autores (e.g., Azevedo, 2007; CNE, 2011; Costa, 2007; Inspeção-Geral da Educação [IGE], 2007, 2009, 2010; Nunes, 2008) que, ao retratarem o trabalho que tem vindo a ser desenvolvido pelas e nas escolas, antes e depois da AEE, evidenciam a adoção de dispositivos de autoavaliação ainda muito incipientes, pouco estruturados e, sobretudo, pouco consistentes, ao mesmo tempo que reforçam a importância do aprofundamento dos mecanismos de apoio às escolas no sentido de se verem garantidas modalidades eficazes de acompanhamento, necessárias a “uma avaliação que alimente a melhoria” (Azevedo, 2007, p. 70).	Gomes e Fialho	2013

PROBLEMATIZAÇÃO – RAZÕES	FATORES ENDÓGENOS – NOVA CENTRALIDADE DA ESCOLA	
Referências à constituição da escola como objeto de estudo nas ciências da educação ou à percepção social e/ou política da escola enquanto ponto crítico do sistema como contributo para o surgimento da AAE.		
Os movimentos dos direitos do Homem e a preocupação que têm divulgado pela necessidade de alargar as condições de acesso e de sucesso na educação, têm contribuído para descentrar do seu objecto tradicional, o debate sobre as diferenças entre os alunos - o indivíduo, as suas diferenças inatas e o seu enquadramento sócio-familiar - para se focar na própria escola, cada vez mais considerada unidade crítica do sistema. 109	Clímaco	1990
O estabelecimento escolar aparece, aos diversos níveis do Sistema, (local, regional e central) como um elemento estratégico decisivo, pois o futuro das inovações se joga dentro de cada escola p. 43	Benavente	1990
A sociologia da educação e das organizações tem vindo a dar a maior relevância às dimensões sistémicas da escola e aos processos de “construção da sua identidade” (Arduino, 1992; Derouet, 1988). Igualmente tem prestado a maior atenção ao desenvolvimento de instrumentos que permitam descrever e compreender como e que as escolas funcionam e quais as características que as tornam singulares. P. 88 Só recentemente a cultura e a sua orientação em cada escola, bem como a acção e o papel dos diferentes agentes produtores dessa cultura têm sido considerados fundamentais para caracterizar cada escola enquanto unidade diferenciadora da qualidade educativa entre instituições e entre indivíduos (Johnston, 1981; Ball S. 1987; Simons, h. 1988; Oakes, J., 1989; Leithwood e Jantzi, 1990; Derouet, J.L., 1991). P.102	Clímaco	1991
Nesta perspectiva, o funcionamento dos estabelecimentos de ensino enquanto organização específica, tornou-se hoje um objecto de forte interesse na área de avaliação educacional, interesse que também se verifica a nível social, institucional e pedagógico. p 90 A descoberta dos factores que tornavam aquelas escolas 'eficazes' tornou-se , assim, um foco de investigações, o que veio 'redireccionar a atenção para o trabalho que se fazia no interior das escolas e, logo, para as diferenças entre as escolas e a sua capacidade para influenciar o nível de desempenho dos seus alunos' (Silver, 1994:8), contribuindo para o desenvolvimento das modernas teorias de administração educacional, que consideram a escola como uma organização com características particulares. P. 90	Marques	2003

PROBLEMATIZAÇÃO – RAZÕES	FATORES ENDÓGENOS – PRESSÕES DA AVALIAÇÃO EXTERNA	
Referências à pressão exercida pela avaliação externa para que se desenvolva AAE nas escolas, quer por esta exigir um trabalho de recolha de informação prévio, quer pelo facto de a AAE constituir um item de avaliação. Referências ainda aos objetivos de articulação entre avaliação externa e AAE e de promoção da AAE pela avaliação externa expressos na política de avaliação de escolas.		
A auto-avaliação das escolas públicas, prevista (e mais ou menos adormecida) na lei desde Dezembro de 2002 (Lei nº 31/2002), atinge hoje o seu protagonismo, a par com outras medidas do pacote das “grandes mudanças”. Em vez do controlo normativo universal, opta-se por uma lógica de discriminação positiva, sendo a existência de dispositivos de auto-avaliação uma das condições de entrada no projecto-piloto ministerial de avaliação externa, decorrido durante o ano de 2006 e agora continuado pela Inspeção Geral de Educação. (...) Independentemente do dispositivo de auto-avaliação da escola, o quadro de referência do Programa obriga a um trabalho prévio de recolha e análise de dados, que coloca os actores perante a necessidade de dispositivos internos que viabilizem e sustentem este trabalho. A pressão para a auto-avaliação é por isto maior, intensificando-se a procura de conhecimento por parte dos actores educativos e, paralelamente, a oferta de “modelos” prontos a usar (e a comprar).40	Simões	2007
Porém, entre os dirigentes domina a percepção de que a avaliação externa teve impactos positivos na sua organização. Na generalidade dos casos, refere-se que este processo impulsionou a criação de sistemas de auto-avaliação (ou avaliação interna) na escola, não só porque esse aspecto era requerido à partida, mas também porque foi apontado como ponto fraco de muitas escolas, e, em alguns casos, porque a presença dos avaliadores no terreno teve algum papel formativo nesse domínio. Assim, muitas organizações criaram equipas de auto-avaliação ou observatórios da	Veloso et al	2011

qualidade, funcionando o modelo de avaliação externa como referência, e apoiando a escola na melhoria dos indicadores para a próxima intervenção externa, prevista num lapso temporal de quatro anos. 83		
Entre os objectivos do programa de AEE em curso destaca-se precisamente o de promover a auto-avaliação das escolas, defendendo-se a articulação da avaliação externa com a cultura e os dispositivos de auto-avaliação das mesmas (Inspeção-Geral de Educação, 2009a), apontando-se mesmo no sentido do reforço desta actividade (Ministério da Educação, 2011). A saliência deste objectivo vem traduzir-se na actividade de acompanhamento Auto-avaliação das Escolas levada a cabo pela IGE, em 2010, cujos resultados dão apresentados no Relatório de 2009-2010 (Inspeção-geral de Educação, 2011a), que dão conta do impacto percebido da avaliação externa nos dispositivos de auto-avaliação das escolas, traduzindo-se em alterações no referencial (indicadores, critérios e metodologias) e no estabelecimento de planos de melhoria. Assim, se a auto-avaliação de escolas constitui o ponto de partida da avaliação externa, bem patente no documento de apresentação da escola, é simultaneamente um dos factores objecto de avaliação no quadro da AEE, em que é esperado o impacto ou efeito desta. 46	Soares et al	2012
As tentativas de edificar e enraizar uma cultura de avaliação nas escolas portuguesas, necessária à melhoria da qualidade da educação, não têm sido profícuas e, embora as primeiras datem da década de noventa do século passado, os primeiros avanços são recentes e muitos deles impulsionados pelo programa estatal que operacionalizou a modalidade externa da avaliação instituída pela Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro: a Avaliação Externas das Escolas (AEE). 158	Gomes e Fialho	2013

PROBLEMATIZAÇÃO – RAZÕES	FATORES ENDÓGENOS – NECESSIDADE DE PILOTAGEM DO SISTEMA	
Referências à necessidade de recolher e tratar dados de todo o sistema educativo e de o avaliar, para que seja possível pilotá-lo.		
A "avaliação permanente" dos Sistemas Educativos no sentido de corrigir erros numa planificação flexível (de par com o alargamento das margens de manobra dos actores) aparece como a estratégia de mudança capaz de favorecer as transformações dos Sistemas Educativos. A construção de "conjuntos integrados de avaliação", articulando elementos quantitativos e qualitativos aos diversos níveis do sistema, permite que se apreenda a sua "coerência e eficácia", se se procura desenvolver e melhorar a qualidade do ensino. p. 43	Benavente	1990
"(...) vejamos primeiro até que ponto podemos falar da existência de um sistema formal e organizado de regulação, no seu sentido mais restrito de pilotagem, em cada nível do sistema de ensino (p.38) [E nos parágrafos seguintes diz que não existe em qualquer dos níveis] (...) apesar da enorme quantidade de informação que é recolhida, os dados devidamente tratados e analisados são muito poucos, quase não existem. (p.38)"	Palma	2001

PROBLEMATIZAÇÃO – RAZÕES	OUTROS – FATORES ENDÓGENOS – PRESSÕES DE OUTRAS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO		
Referências ao impacto de outras políticas de avaliação educativa na AAE.			
Após um longo período de indiferença – e até de rejeição – parece assistir-se hoje, a uma evolução favorável das atitudes dos vários intervenientes do sector educativo em relação à auto-avaliação das escolas e à aceitação gradual dessa prática no seio das comunidades educativas. Como factores desta mudança destacam-se, quer a pressão exercida pelos rankings da escola – que induzem a vontade e a necessidade de cada escola explicar os resultados obtidos – quer as implicações dos resultados da avaliação externa das escolas na atribuição de cotas de professores avaliados com Muito Bom e Excelente. 100	Fialho	2009	

2. PROBLEMATIZAÇÃO		Fatores associados pelo autor à existência, aos propósitos e/ou aos problemas enfrentados pela AAE
FUNÇÕES		Finalidades da AAE, para que serve, aquilo que esta vem permitir fazer ou desenvolver.
Gestão	Apoiar a tomada de decisão	Referências à AAE como facilitadora da tomada de decisão ao nível da escola.
	Garantir a qualidade	Referência à AAE como ferramenta que permite monitorizar e garantir a qualidade das escolas.
	Prestar contas	Referências à AAE como contributo para a necessária prestação de contas por parte das escolas.
	Promover a mudança/melhoria	Referências à importância da AAE como indutora de mudanças e promotora de melhoria ao nível da escola.
	Produzir conhecimento	Referências à AAE como ferramenta que permite conhecer a escola, nomeadamente pela implementação de sistemas de informação.
	Promover a aprendizagem organizacional	Referências à AAE como meio de promoção da aprendizagem organizacional, nomeadamente por referência a práticas reflexivas.
	Implementar/ desenvolver a gestão estratégica	Referências ao papel da AAE na implementação e no desenvolvimento de uma gestão estratégica.
Política	Adquirir legitimidade	Referências ao suplemento de legitimidade que a AAE representa para as escolas, bem como ao contributo que a AAE dá na defesa da imagem pública da escola.
	Organizar as relações estado – atores educativos	Referências à AAE enquanto instrumento de acção pública.
	Promover o autocontrolo dos indivíduos	Referências à AAE como instrumento de desenvolvimento de uma subjetividade marcada pelo autocontrolo.
	Resistir à avaliação externa	Referências à AAE como forma de resistência perante as pressões da avaliação externa de escolas.
	Promover a emancipação	Referências à AAE como instrumento de emancipação das escolas.

PROBLEMATIZAÇÃO – FUNÇÕES	GESTÃO – APOIAR A TOMADA DE DECISÃO	
Referências à AAE como facilitadora da tomada de decisão ao nível da escola.		
e as tornem mais capazes de resolver os seus problemas (...) (p.112)	Clímaco	1990
(...) com vista (...) a fundamentação de decisões. (p.33)	Benavente	1990
Neste sentido os sistemas de indicadores são sistemas de informação política para apoiar a gestão e a tomada de decisão (...) 107	Clímaco	1991
Para a decisão ser fundamentada e necessário ter uma visão tão rigorosa quanto possível da situação existente (...). P. 241 Utilizar os dados da avaliação na tomada de decisão tendentes ao desenvolvimento da escola. P.242	Góis	1997
Aderimos ao ‘Qualidade XXI’, cientes da importância dos mecanismos de auto-regulação para a tomada de decisões pertinentes (...). 54	Póvoa	2001
Para a decisão ser fundamentada e necessário ter uma visão tão rigorosa quanto possível da situação existente, baseada numa avaliação diagnóstica, de modo a permitir a definição dos objectivos e das prioridades da escola, bem como a gestão dos recursos existentes (humanos, materiais, financeiros) e a selecção e implementação das estratégias conducentes ao êxito dessas políticas. p. 90 (...) permitindo-lhe a tomada de decisões relativamente aos aspectos organizacionais e pedagógicos que deseja implementar (...) p.91	Marques	2003
Em termos gerais, a avaliação de uma escola tem por finalidade (...) facilitar a tomada de decisões (Guerra, 2003a) 70 (...) se constitui um apoio à tomada de decisões, ao planeamento e à gestão. 70	Luís e Costa	2009

PROBLEMATIZAÇÃO – FUNÇÕES	GESTÃO – GARANTIR A QUALIDADE	
Referência à AAE como ferramenta que permite monitorizar e garantir a qualidade das escolas.		
Este função descritiva, de monitorização ou de controle, e de diagnostico da informação relativa ao funcionamento das escolas é fundamental para uma gestão estratégica e para a promoção da qualidade. P.100	Clímaco	1991
Neste cenário o desenvolvimento de uma atitude crítica e reflexiva sobre os processos e resultados de cada organização escolar e a implementação de um sistema de avaliação sistemática do que nela se passa constituem pedras indispensáveis de um sistema de qualidade educativa (...) P. 242	Góis	1997
Neste cenário o desenvolvimento de uma atitude crítica e reflexiva sobre os processos e resultados de cada organização escolar e a implementação de um sistema de avaliação sistemática do que nela se passa constituem pedras indispensáveis de um sistema de qualidade educativa (...) p.91	Marques	2003
A melhoria do funcionamento das escolas, a qualidade dos resultados da educação e a prestação de contas constituem um denominador comum nos objectivos da avaliação de escolas (Almeida, 2007) 64	Luís e Costa	2009
(...) os governos e a comunidade científica reconhecem que a avaliação de escolas constitui um dos meios privilegiados para garantir a qualidade da educação (...) 100 É uma forma de fomentar e integrar iniciativas de melhoria da qualidade no funcionamento corrente da escola; (...) 105 Este normativo aponta, claramente, para um modelo de gestão assente numa cultura de qualidade partilhada por todos os membros da comunidade educativa. A gestão participada exige o exercício de uma liderança empreendedora “transformacional” capaz de promover uma cultura escolar de colaboração que favorece o compromisso de todos os agentes educativos num projecto elaborado colectivamente. Só com uma maior responsabilização e comprometimento de todos se assumem maiores exigências de qualidade em todas as dimensões do funcionamento de uma organização. 110	Fialho	2009
Dearing, Staes e Prorok (2006) salientam que um modelo de auto-avaliação permite às partes interessadas ganhar consciência da importância das práticas de qualidade e estimular a melhoria contínua de processos/procedimentos dessa organização.	Margalha et al	2012
Direcionamos o nosso olhar para a avaliação das escolas – mais concretamente, para as suas práticas de autoavaliação –, uma estratégia de	Gomes e	2012

referência na gestão da qualidade da educação com um papel preponderante e insubstituível de análise e controlo (Vilar, 1992) no esforço global da melhoria pretendida (Coelho, Sarrico & Rosa, 2008; Azevedo, 2007). 158	Fialho	
As rápidas mudanças políticas e sociais impostas pelo mercado global levaram à introdução do conceito de qualidade no debate sobre a educação e sobre a eficácia escolar. A avaliação institucional é vista, por isso, como um instrumento de garantia e de melhoria contínua da qualidade.128 Procurando responder ao objetivo de introduzir na administração pública os princípios da GQT (Gestão para a Qualidade Total), a CAF insere o ciclo completo PDCA (Plan, Do, Check, Act – Planear, Executar, Rever e Ajustar) na autoavaliação dos serviços públicos. 133	Castro e Alves	2013a
Um dos impactos do mercado global foi a introdução do conceito de qualidade no debate sobre a educação. Nesse contexto, a avaliação institucional é entendida como uma ferramenta de garantia política e pública da melhoria contínua da qualidade.54	Castro e Alves	2013b

PROBLEMATIZAÇÃO – FUNÇÕES	GESTÃO – PRESTAR CONTAS	
Referências à AAE como contributo para a necessária prestação de contas por parte das escolas.		
Da parte das escolas, o reforço da sua imagem de qualidade e da sua autonomia passa por uma gestão transparente, por uma prestação de contas do serviço educativo desenvolvido. (p.110)	Clímaco	1990
(...) possibilita a comprovação do seu grau de progresso p.92 O processo de auto-avaliação não dará só como resultado uma imagem da realidade da escola em certo momento, mas também irá mostrar a evolução e as melhorias que se vão introduzindo ao longo do tempo, tomando em consideração a informação daí resultante. p. 92	Marques	2003
É, neste contexto, que a escola deverá aderir a uma cultura de avaliação, que permita a prestação de contas decorrente da maior responsabilidade inerente à crescente autonomia (ainda que decretada) (...) 152	Alves e Correia	2006
A melhoria do funcionamento das escolas, a qualidade dos resultados da educação e a prestação de contas constituem um denominador comum nos objectivos da avaliação de escolas (Almeida, 2007) 64	Luís e Costa	2009
Em troca de alguma autonomia atribuída às escolas, estas deverão prestar contas do seu desempenho ao poder do qual dependem inserindo-se assim numa política de transparência da sua própria acção. 29	Miranda e Mangerico	2012
(...) a prestação de contas (ou accountability), que visa a obtenção de informações sobre o desempenho, a eficácia e a eficiência da organização; (...)161	Gomes e Fialho	2012

PROBLEMATIZAÇÃO – FUNÇÕES	GESTÃO – PROMOVER A MUDANÇA/ A MELHORIA		
Referências à importância da AAE como indutora de mudanças e promotora de melhoria ao nível da escola.			
(...) das actividades de avaliação que as situam ao nível das estratégias de mudança (...) (p.109)	Clímaco	1990	
Com a auto-avaliação pretende-se dotar as escolas de mecanismos que (...) as tornem mais capazes de resolver os seus problemas. (p.112)			
Inspirada na avaliação das 'escolas eficazes', a auto-análise dos estabelecimentos escolares aparece como uma proposta para melhorar o funcionamento das escolas(...) p. 44	Benavente	1990	
(...) avaliação como estratégia de reforma. P. 88 (...) acredita-se que a organização de um processo de informação a nível da escola (...) pode também contribuir (...) para o surgimento de melhores contextos de aprendizagem e desenvolvimento. 106 Porém o discurso científico sobre a avaliação e a qualidade tem sublinhado a importância da avaliação como estratégia de reforma. P. 87 É ainda uma forma de tornar consistentes as estratégias de auto-controle e de reforma, quer sejam concebidas para a disponibilização de	Clímaco	1991	

informação, para a inovação e aperfeiçoamento do seu desempenho ou para melhorar a capacidade de decisão. P. 104-105		
(...) através da implementação de mecanismos de auto-avaliação, indutores (...) do desenvolvimento da organização escolar. P. 243 Neste cenário o desenvolvimento de uma atitude crítica e reflexiva sobre os processos e resultados de cada organização escolar e a implementação de um sistema de avaliação sistemática do que nela se passa constituem pedras indispensáveis de um sistema de qualidade educativa e podem ser um auxiliar precioso naquilo que é, segundo Barroso (1996), o processo colectivo de mudança (...). 242 O desenvolvimento do projecto (...) induziria a mudanças (...). P. 242	Góis	1997
(...) estimula os processos de melhoria p.92 (...) e do desenvolvimento da organização escolar. p.91 (...) pelo que tem que encontrar formas de melhorar o seu desempenho (...) através da criação e implementação de sistemas de avaliação interna. P.91	Marques	2003
(...) é premente que a escola se assuma como a chave da mudança ou como um local estratégico de mudança, (...). 154 A avaliação de escola surge, aqui, como um mecanismo que permite aferir/ adequar o currículo à especificidade da escola, ou seja, permite aferir os pressupostos de partida e as metas desejadas, adequar os passos para alcançar as metas desejadas e apurar se as metas desejadas foram alcançadas. 156	Alves e Correia	2006
Estes aspectos conduzem para a crescente apreciação que tem caracterizado a avaliação e, mais especificamente, a auto-avaliação de escolas, que se apresenta como um mecanismo importante de resposta aos novos desafios e uma forma de lidar com os processos de mudança que caracterizam a actualidade. 62 A melhoria do funcionamento das escolas, a qualidade dos resultados da educação e a prestação de contas constituem um denominador comum nos objectivos da avaliação de escolas (Almeida, 2007) 64 (...) a avaliação da escola pretende contribuir para a melhoria eficaz (Alaiz et al. 2003). 70 (...) se constituíam um instrumento que conduzissem ao desenvolvimento e melhoria da escola (...) 70	Luís e Costa	2009
É uma boa prática de gestão de processos e melhoria, promovendo o trabalho em equipas disciplinares e a participação e envolvimento (empowerment) de todas as pessoas, em particular dos professores aos diferentes níveis da gestão curricular; 105 É um processo que poderá promover o intercâmbio de práticas de melhoria contínua ao nível dos vários órgãos de administração e gestão da escola; 105 As escolas necessitam rever a sua organização, as lideranças e operar mudanças nas suas práticas e na sua cultura. Problematicar a cultura instituída, promovendo uma cultura de avaliação que seja motor de mudanças organizacionais e pessoais numa perspectiva transformacional, é uma condição fundamental para o desenvolvimento e melhoria das organizações escolares, constituindo um grande desafio para as escolas (Fialho, 2009). 111	Fialho	2009
A autoavaliação é reconhecida como um processo poderoso de inovação, formação e melhoria interna centrada na escola (Bolivar, 1994) p. 7 O seu fim último é a melhoria e esta não é, necessariamente, sinónimo de mudança. Apenas se deve modificar o que reconhecidamente não está bem ou tem oportunidade de estar melhor p.7 (...) permitindo identificar oportunidades de melhoria. P.7 A adesão de um número cada vez maior de escolas a práticas regulares de autoavaliação mostra o reconhecimento, por parte dos atores educativos, da função que esta tem no desenvolvimento das organizações escolares e dos seus profissionais. P.7"	Mateus e Fialho	2012
Dearing, Staes e Prorok (2006) salientam que um modelo de auto-avaliação permite às partes interessadas ganhar consciência da importância das práticas de qualidade e estimular a melhoria contínua de processos/procedimentos dessa organização.	Margalha et al	2012

A terceira perspectiva tem a finalidade de reforçar a capacidade da escola para planear o seu próprio processo de melhoria quer institucionalmente quer ao nível das aprendizagens dos alunos. 29-30	Miranda e Mangerico	2012
(...) a do desenvolvimento da escola, como mecanismo de reforço da sua capacidade para planear e implementar o seu processo de melhoria; (...) 161 Embora os modelos de autoavaliação adotados sejam distintos, todos os diretores, quando questionados sobre os principais objetivos que orientam as práticas autoavaliativas formais das suas unidades de gestão, apontaram a melhoria da qualidade dos serviços prestados (quadro 5), colocando em destaque a perspetiva do desenvolvimento da escola de Alaiz, Góis e Gonçalves (2003), anteriormente apresentada.163	Gomes e Fialho	2012
Se a avaliação educativa é apresentada como um direito humano (Murillo e Román, 2008), a autoavaliação é considerada um instrumento fundamental de mudança e melhoria da escola (Román, 2008).122 Estas mesmas etapas podem aplicar-se à implementação de procedimentos de autoavaliação e autorregulação, tendo em conta que estes podem funcionar como uma poderosa ferramenta de qualificação e de melhoria contínua das escolas.130	Castro e Alves	2013a
Se consideramos que avaliação educativa é um direito humano (Murillo e Román, 2008), isto tem como consequência que a autoavaliação seja vista como um instrumento fundamental de mudança e melhoria das escolas (Román, 2008, in Murillo e Román, 2008).	Castro e Alves	2013b

PROBLEMATIZAÇÃO – FUNÇÕES	GESTÃO – PRODUIR CONHECIMENTO	
Referências à AAE como ferramenta que permite conhecer a escola, nomeadamente pela implementação de sistemas de informação.		
Com a auto-avaliação pretende-se dotar as escolas de mecanismos que as tornem mais conscientes de si próprias (...) (p.112)	Clímaco	1990
(...) com vista ao conhecimento do funcionamento real das escolas (p.33)	Benavente	1990
(...) com vista (...) à análise de problemas (p.33)		
Esta função descritiva, de monitorização ou de controle, e de diagnóstico da informação relativa ao funcionamento das escolas é fundamental para uma gestão estratégica e para a promoção da qualidade. P.100 Nesta perspectiva a organização dos sistemas de informação de escola e a identificação de adequadas medidas do seu desempenho pode contribuir para as tornar instituições cognoscíveis e compreensíveis e explicar as diferenças de resultados entre estabelecimentos de ensino. Um sistema de informação de qualidade desenvolve a capacidade de previsão e de acção. 108	Clímaco	1991
O desenvolvimento do projecto exigiria e/ou traduzir-se-ia num sistema de informação atualizado sobre a escola (...). P. 242 Gerar informação actualizada sobre a escola. P.242 Melhorar os sistemas de informação da organização. P.242 Para Alvik (1996) o objectivo da avaliação da escola é obter conhecimento válido da organização. 244	Góis	1997
Para a decisão ser fundamentada é necessário ter uma visão tão rigorosa quanto possível da situação existente (...) p.90 (...) já que facilita o diagnóstico dos pontos débeis da organização p.92 (...) no plano técnico é uma componente de gestão estratégica da escola como dispositivo de feedback do projecto educativo em execução. p.99 (...) que serão o suporte para a compreensão que a escola deverá ter da sua actividade (...) p. 91	Marques	2003
Em termos gerais, a avaliação de uma escola tem por finalidade compreender e valorizar as suas práticas, as suas relações, o seu discurso pedagógico, (...) (Guerra, 2003a) 70 (...) se os processos de auto-avaliação permitem conhecer os pontos fracos e os constrangimentos da escola; (...) 70 Mais especificamente, no que diz respeito à auto-avaliação, considera-se que a mesma, mais do que um dispositivo legal a que se tem de dar cumprimento, deve ser vista como uma estratégia de actuação cuja finalidade é a de melhor conhecer e compreender, para melhor actuar. 74	Luís e Costa	2009

É uma ferramenta sólida de diagnóstico do estado global da escola, num dado momento, servindo para identificar os seus pontos fortes e os pontos de melhoria, permitindo traçar planos de acção consistentes com o Projecto Educativo, que conduzirão as referidas melhorias ou, até mesmo, a reformulação deste; 105 É uma fonte do valor acrescentado relativamente ao conhecimento das realidades em análise. 105	Fialho	2009
(...) permite uma consciencialização contínua do estágio de desenvolvimento da organização P.7 (...) dando pistas em relação às áreas mais e menos desenvolvidas(...) p. 7	Mateus e Fialho	2012
Por outro lado, a produção de conhecimentos relaciona-se com o conhecer de diferentes dimensões de uma escola que pode ser levado a cabo pela própria instituição ou pelo poder central. Permite fornecer informação referente ao processo de ensino aprendizagem, à ação das estruturas intermédias e da própria gestão da escola.29	Miranda e Mangerico	2012
(...) a de produção de conhecimentos, com o intuito de gerar novos insights sobre a qualidade/estado de diferentes dimensões da unidade de gestão; (...)161 Foi também bastante referenciada a perspetiva da produção de conhecimento, apontada por 90% dos inquiridos (e, neste caso, a maioria das vezes como primeiro propósito das práticas formais de autoavaliação), que referem que a autoavaliação visa identificar pontos fortes e pontos fracos da organização bem como constrangimentos e oportunidades de melhoria.163	Gomes e Fialho	2012

PROBLEMATIZAÇÃO – FUNÇÕES	GESTÃO – PROMOVER A APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL	
Referências à AAE como meio de promoção da aprendizagem organizacional, nomeadamente por referência a práticas reflexivas.		
(...) acredita-se que a organização de um processo de informação a nível da escola, além de produzir conhecimento sobre as escolas, de as tornar cognoscíveis, pode também contribuir para o desenvolvimento de instituições reflexivas (...). 106	Clímaco	1991
Desenvolver práticas reflexivas entre os professores e outros elementos da comunidade educativa. P.242 Para responder eficazmente a estes desafios [da autonomia] é indispensável que a escola desenvolva a capacidade de reflexão sobre si mesma, através da implementação de mecanismos de auto-avaliação, indutores de auto-regulação (...). P. 241-242	Góis	1997
A auto-avaliação da escola é (...) um processo reflexivo e crítico sobre a organização escolar p. 92 Para responder eficazmente a estes desafios é indispensável que a escola desenvolva capacidade de reflexão sobre si mesma, com o envolvimento de todos, através da implementação de mecanismos de auto-avaliação, indutores de auto-regulação (...). p.90-91	Marques	2003
(...) perspectivar a auto-avaliação de escola como um meio de aprendizagem e inovação. 152 (...) é premente que a escola se assuma como a chave da mudança ou como um local estratégico de mudança, revelando capacidade para tomar decisões sobre projectos inovadores tendo, para isso, que se assumir como uma organização aprendente. 154 Sendo um facto que a escola tem de aprender, também é um facto que essa aprendizagem não surge do acaso, mas sim de um processo institucionalizado no seio da organização, que proporciona a aquisição de novas competências. 155 (...) promovendo um dispositivo de auto-avaliação que lhe permita fundamentar, orientar e conduzir todo o processo de aprendizagem organizativa (...) 156 De acordo com alguns autores (Alves, 2002 e 2003; Santos Guerra, 2001 e 2003), a avaliação é uma actividade que deve ser construída, antes de tudo, como uma prática pedagógica ao serviço da aprendizagem. 157 É, nesta perspectiva, que corroboramos a posição de Santos Guerra (2001: 106), para quem a avaliação de escola pode ser um “caminho para aprendizagem”(…) 157 (...) processos colectivos de aprendizagem, nos quais a avaliação de escola (sobretudo a auto-avaliação) adquire potencialidades formativas	Alves e Correia	2006

indispensáveis (Bolívar, 2000 e 2001) 159 (...) mais do que uma simples comparação, medição ou classificação, pretende-se que a auto-avaliação esteja ao serviço da aprendizagem da escola. 160		
Neste quadro, a avaliação, ao mesmo tempo que aparece de modo impositivo, surge também como uma prática necessária, na medida em que leva a um autoconhecimento, a uma análise e a uma reflexão sobre a estrutura e organização da escola (...). 62	Luís e Costa	2009
É uma forma de motivar as pessoas, assegurando a partilha e um retorno contínuo de informação que permitirá a melhoria das práticas, imprimindo à auto-avaliação uma função educativa e de aprendizagem; 105 (Leandro, 2002)	Fialho	2009
(...) tem como um importante contributo o facto de o enfoque se ter alargado para as organizações, permitindo às escolas reflectir sobre as suas práticas numa perspectiva mais alargada.. 84-85	Veloso et al	2011

PROBLEMATIZAÇÃO – FUNÇÕES	GESTÃO – IMPLEMENTAR/ DESENVOLVER A GESTÃO ESTRATÉGICA		
Referências ao papel da AAE na implementação e no desenvolvimento de uma gestão estratégica.			
Esta função descritiva, de monitorização ou de controle, e de diagnostico da informação relativa ao funcionamento das escolas é fundamental para uma gestão estratégica e para a promoção da qualidade. P.100 Primeiro, porque a organização de um processo de informação em que se integra a produção e o uso de indicadores de desempenho pode estar na base da criação de um novo tipo de cultura de escola e de “uma mudança cultural nos comportamentos de gestão das escolas” de que fala Horwitz (1990); porque introduz a noção de estratégia (Fidler, B. e Fugl, B, 1990); porque, contemplando as dimensões sistémicas e meso-sistémicas da escola, envolve a instituição como um todo no seu projecto de mudança, dentro de uma filosofia da qualidade total (Horwitz, 1990; Pinto, J. K., 1990); depois ainda, porque a noção de medida, apesar das dúvidas empíricas que existem, ajuda a controlar a consecução dos objetivos fixados e a avaliar a eficácia das estratégias escolhidas (Oakes, J., 1989); e finalmente porque, como Lagerwig e Voogts (1990) sublinham, “não há reforma da escola sem mudança no estilo de fazer política”. 105	Clímaco	1991	
É uma forma de alinhar os objectivos e metas da escola configurados no seu Projecto Educativo, com a política e estratégia definidas; 105	Fialho	2009	

PROBLEMATIZAÇÃO – FUNÇÕES	POLÍTICA – ADQUIRIR LEGITIMIDADE	
Referências ao suplemento de legitimidade que a AAE representa para as escolas, bem como ao contributo que a AAE dá na defesa da imagem pública da escola.		
O movimento de reabilitação da dignidade social das escolas tem passado, em muitos países (...) pela implementação de várias modalidades de avaliação e auto-avaliação institucional. 105	Clímaco	1991
A auto-avaliação constitui um importante mecanismo que as escolas têm ao seu dispor para poderem projectar a sua imagem mas também, para regular o seu funcionamento, com vista a corresponder, cada vez mais, aos anseios das comunidades em que se inserem. 105	Fialho	2009
Existindo a exigência legal de proceder à autoavaliação das escolas e havendo a percepção de que a produção de um relatório de autoavaliação seria o indicador e a evidência da possibilidade de existência de uma cultura de escola aprendente (Coronel, 2007), as escolas recorreram à utilização de um modelo certificado internacionalmente, o modelo CAF para garantir a credibilidade da sua imagem externa e interna.132 As escolas que investigámos aplicaram este modelo CAF ou um seu sucedâneo, o modelo QUALIS (Qualidade e Sucesso Educativo), elaborado para a Região Autónoma dos Açores. No entanto, este modelo, dada a complexidade e as exigências técnicas inerentes à sua aplicação parece não ser a melhor opção para a autoavaliação das escolas, na medida em que exige um aparato burocrático na recolha de evidências que torna praticamente inexequível em tempo útil a elaboração de um relatório e a execução de ações de melhoria. Assim, as finalidades da utilização destes modelos	Castro e Alves	2013a

parecem não coincidir com o objetivo da melhoria, mas dar resposta a outra intencionalidade: a de legitimação do statu quo. 133		
<p>No entanto, da nossa investigação resultou a conclusão de que estes modelos, dada a sua complexidade e as inúmeras exigências técnicas inerentes à sua aplicação, não permitem às escolas atingir o objetivo de uma autoavaliação eficaz em tempo útil, devido também ao seu aparato burocrático. Deste modo, a utilização destes modelos parece não coincidir com o objetivo da melhoria, mas sim dar resposta a outra intencionalidade: a de legitimação do statu quo.⁵⁹</p> <p>Para a elaboração do seu relatório de autoavaliação, as escolas que estudámos utilizaram um modelo certificado internacionalmente, o modelo CAF, ou uma adaptação do mesmo, o modelo QUALIS (Qualidade e Sucesso Educativo-Açores), a fim de garantir a credibilidade da sua imagem externa e interna. 59</p> <p>Apercebemo-nos de que a autoavaliação bem como outras formalidades institucionais se ligavam sempre à preocupação com o gerenciamento de impressões e ao conjunto de rituais (Meyer e Rowan, 1999) de legitimação institucional e organizacional, articulados num jogo de forças antagónicas, que era forçoso compreender.⁵⁴</p>	Castro e Alves	2013b

PROBLEMATIZAÇÃO – FUNÇÕES	POLÍTICA – ORGANIZAR AS RELAÇÕES ESTADO – ATORES EDUCATIVOS		
Referências à AAE enquanto instrumento de acção pública.			
Os mecanismos de avaliação interna são considerados instrumentos de acção pública, não só pela dimensão local onde são aplicados como por recortarem, através dos seus indicadores, um referencial de qualidade determinado por um conjunto de valores estabelecidos pelo domínio político e caucionados pelo conhecimento. Esta visão coaduna-se com a definição de instrumento de acção pública como sendo “um dispositivo simultaneamente técnico e social que organiza relações sociais específicas entre os poderes públicos e os seus destinatários em função das representações e significados que ele transporta” (Lascoumes & Le Galès, 2004, p. 13). 33	Rufino	2007	

PROBLEMATIZAÇÃO – FUNÇÕES	POLÍTICA – PROMOVER O AUTO-CONTROLO DOS INDIVÍDUOS		
Referências à AAE como instrumento de desenvolvimento de uma subjetividade marcada pelo auto-controlo.			
Sabe-se como o “auto” pode ser aprisionante e “dominador das almas”, com um substituir do controlo directo por uma “sujeição produtiva” no sentido foucaultiano (Clarke & Newman, 1997, p. 30). Sabe-se como o crescente individualismo concreto”, nascido de um enfraquecimento do princípio da autoridade (Vandanberghe, 2001, p. 115), pressupõe mais liberdade nas relações de pertença, mas também mais responsabilidade pelas opções. Está demonstrado como esta espiral do controlo “do exterior dos dispositivos para o interior das pessoas” (Mangez, 2001, p. 91) pode causar sofrimento e solidões (Correia & Matos, 2001) e, em combinação com as pressões de eficácia e de eficiência, levar a uma esquizofrenia da performatividade, em que os sujeitos vivem as suas vidas como “empresas do seu eu” (Ball, 2002). Há quem alerte também para a “ideologização do conceito científico” no apelo ao pensamento reflexivo (Soleaux, 2005, p. 28), tornando a competência cognitiva mais coerciva do que libertadora. Há mesmo quem associe a aprendizagem organizacional a tecnologias gerencialistas de controlo (Bolívar, 2000, p. 56). ⁴⁴	Simões	2007	

PROBLEMATIZAÇÃO – FUNÇÕES	POLÍTICA – RESISTIR À AVALIAÇÃO EXTERNA		
Referências à AAE como forma de resistência perante as pressões da avaliação externa de escolas.			
(...) as escolas tenderão a reivindicar formas de auto-avaliação que as protejam de uma instrumentalização abusiva da sua autonomia, e lhes	Afonso	2001	

permitam contrabalançar os eventuais efeitos negativos das formas de avaliação externa. 25 (...) constitui-la quer como antídoto à avaliação externa, quer como forma de resistência, quer, ainda como forma de avaliação complementar ou compensatória. 25		
Segundo Afonso (1999), no plano político, a avaliação é um instrumento de gestão da autonomia, permitindo controlar a pressão da avaliação externa (...) p.99	Marques	2003

PROBLEMATIZAÇÃO – FUNÇÕES		POLÍTICA – PROMOVER A EMANCIPAÇÃO	
Referências à AAE como instrumento de emancipação das escolas.			
No entanto, tudo sendo relativo na leitura das complexidades que escapam a relações causa-efeito, todas estas formulações podem ter os seus contrários. Como revelam os estudos na área da avaliação e da auto-avaliação organizacional, não existem processos perfeitos, nem mesmo condições perfeitas que determinem o sucesso destas práticas, tomada a sua valência de instrumento de melhoria. No entanto, e ainda que teoricamente, ficam sempre as possibilidades deixadas a qualquer processo de construção social, sobretudo quando movido pela necessidade e pela vontade de um avanço e não apenas de uma adaptação. Será a lógica do “mudar o que há a fazer”, ou o “fazer outra coisa”, em vez do “mudar a maneira de fazer” ou o “mesmo de outra maneira” (Vial, 2001, p. 74). Este autor propõe a imagem da espiral em vez do círculo para se referir à regulação — “um vai e vem do todo às partes e destas ao todo”; “o passar do nível das coisas dadas para o nível da transformação” (ibid., p. 74). 44-45		Simões	2007

2. PROBLEMATIZAÇÃO		Fatores associados pelo autor à existência, aos propósitos e/ou aos problemas enfrentados pela AAE
DIFICULDADES		Obstáculos ao desenvolvimento da AAE e problemas que enfrenta, bem como algo que não existe e é necessário desenvolver.
Âmbito técnico	Competências	Referências à escassez de conhecimentos disponíveis na escola para levar a cabo a AAE, bem como à necessidade de formação e de aquisição de competências.
	Recursos	Referências à insuficiência de meios humanos ou materiais, bem como referências à falta de tempo.
	Inerentes à tarefa	Referências à complexidade do processo de AAE, por referência à recolha e análise de informação.
	Inerentes ao objeto	Referências à complexidade da escola como aspeto que dificulta o processo de AAE nas escolas.
Âmbito político	Micropolítica	Referências à dificuldade de gestão dos conflitos no interior da escola, assim como ao confronto de interesses que habitam a mesma, como obstáculos ao desenvolvimento da AAE.
	Política educativa	Referências a aspetos da política educativa que dificultam o desenvolvimento da AAE nas escolas.
	Participação	Referências a aspetos relativos à participação da comunidade educativa.
Âmbito cultural	Clima (intersubjetivo) das escolas	Referências à preservação das práticas instituídas, à falta de motivação para a AAE entre a comunidade educativa, bem como a medos e ansiedades perante a avaliação.

PROBLEMATIZAÇÃO – DIFICULDADES	ÂMBITO TÉCNICO – COMPETÊNCIAS	
Referências à escassez de conhecimentos disponíveis na escola para levar a cabo a AAE, bem como à necessidade de formação e de aquisição de competências.		
Trata-se portanto de um processo difícil que exige apoio, formação, competência e avaliação reguladora constante. P.44 (...) esta auto-análise supõe APOIO EXTERNO, nomeadamente na formação dos professores e na realização dos objectivos. P.44	Benavente	1990
(...) é que é necessário capacitar as escolas para a sua construção e utilização. 123	Clímaco	1991
(...) insuficiência de conhecimentos e competências no domínio da avaliação de escolas (...) 250 (...) insuficiência de competências e saberes nas tarefas de recolha, interpretação, relato e apresentação dos dados (...) 250	Góis	1997
É também por isso que tenho reafirmado que uma ampla formação dos professores em avaliação se torna cada vez mais urgente, desde que fundada em novos pressupostos e metodologias. 25	Afonso	2001
(...) insuficiência de conhecimentos e competências no domínio da avaliação de escolas p.99 (...) insuficiência de competências e saberes nas tarefas de recolha, interpretação, relato e apresentação dos dados p.100 (...) que os professores sejam preparados para essa tarefa, através de acções de formação p.100	Marques	2003
(...) falta de meios humanos (...) qualificados (...) 163	Alves e Correia	2006
A auto-avaliação não só é necessária como é difícil (Lafond, 1999; Rocha 1999), exige conhecimentos técnicos e procedimentos relativamente complexos, pelo que a sua implementação requer equipas com formação específica em avaliação e em metodologia de investigação social. A falta de experiência e de formação para realizar a auto-avaliação, bem como as dificuldades que lhe estão subjacentes, geram ansiedade e insegurança nas equipas, pelo que urge apostar na sua formação. Tanto mais, que a competência científica e técnica da equipa de auto-avaliação é um requisito fundamental para dar credibilidade ao processo. 112 -113 É, cada vez mais, premente um apoio e acompanhamento efetivo às organizações-escola para que a avaliação de desempenho, nomeadamente a autoavaliação institucional, se torne um verdadeiro instrumento ao serviço da qualidade da educação e não se constitua, per si, fruto de uma utilização desadequada, um obstáculo ao desenvolvimento.172	Fialho	2009
A este respeito, Fialho (2009) refere que o processo de autoavaliação "exige conhecimentos técnicos e procedimentos relativamente complexos, pelo que a sua implementação requer a constituição de equipas com formação específica em avaliação, com capacidade para mobilizar todos os actores directa e indirectamente envolvidos na escola (professores, alunos, pessoal não docente, pais/encarregados de educação, autarcas e outros cidadãos que se relacionam com a escola) e de criar um clima de transparência e abertura, favorável ao desenvolvimento do processo". (p. 145) 166	Gomes e Fialho	2012

PROBLEMATIZAÇÃO – DIFICULDADES	ÂMBITO TÉCNICO – RECURSOS	
Referências à insuficiência de meios humanos ou materiais, bem como referências à falta de tempo.		
Porém as escolas não estão equipadas com os meios necessários (tecnológicos e humanos) para obter e tratar, de uma forma simples e em tempo, toda a informação de que necessitam para serem geridas com autonomia. 116	Clímaco	1991
(...) insuficiência de (...) instrumentos e de tempo. 250	Góis	1997
(...) insuficiência de (...) instrumentos e de tempo. 99	Marques	2003
Porém, mesmo sendo de carácter obrigatório, 62 escolas (30,1%) dizem não desenvolver este tipo de iniciativa, devido, essencialmente, à falta de meios humanos disponíveis (44,8%) e qualificados (24,1%) e à ausência de tempo para a administrar/ concretizar (31,0%). 163	Alves e Correia	2006
Contudo, a operacionalização dos processos de auto-avaliação escolar reveste-se de grande complexidade pela (...) escassez de tempo. 10	Margalha	2012

	et al	
--	-------	--

PROBLEMATIZAÇÃO – DIFICULDADES	ÂMBITO TÉCNICO – INERENTES À TAREFA		
Referências à complexidade do processo de AAE, por referência à recolha e análise de informação.			
A qualidade da informação e da avaliação é ainda afectada pela fiabilidade dos dados, que muitas vezes, pela inércia e pela resistência, são pouco coerentes e pouco rigorosos; pela validade da informação, que garanta que quer os processos de recolha de informação quer as formas de operacionalização das variáveis e indicadores sejam iguais e constantes para todos os utilizadores em qualquer tempo; pela inexistência de referentes para a avaliação, que permitam a comparabilidade e a formulação de juízos de valor; pelo carácter redutor da maior parte das medidas utilizadas ou o carácter simplista dos instrumentos existentes. 106 A recolha de informação de escola não foi fácil. Primeiro porque a informação de que dispunham estava dispersa e alguma perdeu-se na transição de um ano lectivo para outro. Depois porque nem sempre se aperceberam da importância da informação pedida nem do rigor exigido (...) 123	Clímaco	1991	
Contudo, a operacionalização dos processos de auto-avaliação escolar reveste-se de grande complexidade pela (...) dispersão de informação/fontes, (...) pelo teor sensível da informação recolhida 10	Margalha et al	2012	
O estudo da realidade dos estabelecimento de ensino portugueses – neste caso, da região do Alentejo – leva-nos a constatar que, tal como já dizia Azevedo, em 2007, “desenvolvemos práticas de avaliação, mas [o] mais crítico tem sido trabalhar os resultados, devolver a informação aos directamente envolvidos, implicar actores pertinentes, utilizar a informação para a acção” (p. 66).171-172	Gomes e Fialho	2012	

PROBLEMATIZAÇÃO – DIFICULDADES	ÂMBITO TÉCNICO – INERENTES AO OBJETO		
Referências à complexidade da escola como aspeto que dificulta o processo de AAE nas escolas.			
A qualidade do processo de informação das escolas, bem como a qualidade do processo global de avaliação, como refere Ardoino (1980), é afectada por vários factores, nomeadamente: (...) a natureza conflitual e incerta das organizações complexas, o que implica a identificação de diferentes dimensões observáveis que contemplem essa complexidade de forma tão completa, mas tão sintética, quanto possível. 106	Clímaco	1991	
Conhecer e avaliar uma realidade tão complexa como a escola é uma tarefa difícil e, quaisquer que sejam as abordagens e os instrumentos utilizados, eles limitarão sempre a capacidade de explorar o todo. Assim, ao seleccionar uma certa abordagem avaliativa, está-se a também a decidir as possibilidades e limitações do que se quer descobrir e, mesmo que se combinem métodos, apenas se abrangerá parte da realidade ou qualidade da escola (Schratz, 1997). P. 247 No entanto, os indicadores, (...) podem ser a medida directa da qualidade de um serviço (...) mas são somente medidas indirectas de coisas bem mais difíceis de medir como o ethos da escola (Norris, 1993).	Góis	1997	

PROBLEMATIZAÇÃO – DIFICULDADES	ÂMBITO POLÍTICO – MICROPOLÍTICA		
Referências à dificuldade de gestão dos conflitos no interior da escola, assim como ao confronto de interesses que habitam a mesma, como obstáculos ao desenvolvimento da AAE.			
(...) problemas entre os diferentes grupos de interesse e a dificuldade de negociação entre eles (...) 250	Góis	1997	
(...) no entanto, alguns dos participantes expressaram previsíveis dificuldades na obtenção de informações relevantes junto do pessoal não-docente da escola, por estes manifestarem uma atitude de crónica desconfiança relativamente aos professores, enquanto grupo de poder da escola. 253			

(...) prática pouco frequente de discussão sobre os valores, o que pode gerar dificuldades na aceitação de pontos de vista divergentes. 251 (...) Embora de uma forma não muito clara, percecionaram-se algumas resistências, entre as quais se salientam a delicadeza em avaliar objectos sensíveis, como o CD, e o alargamento do grupo de respondentes a outros membros da comunidade educativa, como o pessoal não docente da escola e os Pais/ Encarregados de educação. 255		
(...) problemas entre os diferentes grupos de interesse e a dificuldade de negociação entre eles. p. 100 (...) prática pouco frequente de discussão sobre os valores, o que pode gerar dificuldades na aceitação de pontos de vista diferentes. p.100	Marques	2003

PROBLEMATIZAÇÃO – DIFICULDADES	ÂMBITO POLÍTICO – POLÍTICA EDUCATIVA	
Referências a aspetos da política educativa que dificultam o desenvolvimento da AAE nas escolas.		
Segundo Clímaco (2005), as políticas educativas de auto-avaliação são um factor determinante nos processos de melhoria e de mudança educativa que requer um conjunto de condições no seu enquadramento externo. O resultado do projecto Effective School Self-evaluation (ESSE), desenvolvido pela Standing International Conference of Inspectorates (SICI) revela que estes são mais consistentes e consequentes nos países onde existe: i) informação estatística disponível para comparação, ou benchmarking, ii) padrões de qualidade definidos como referenciais de desempenho, iii) formação em metodologias de auto-avaliação, iv) avaliação externa das escolas, v) um quadro legal claro, que fixa parâmetros de procedimentos e enfoques. Quando este enquadramento exterior não existe, o processo torna-se mais difícil para as escolas e para os professores. 104-105	Fialho	2009
Contudo, vários autores (Afonso, 2011; Alaíz, Góis & Gonçalves, 2003; Azevedo, 2007; Clímaco, 2002; Lafond, 1998; Marchesi, 2002; Simões, 2010, 2011; Terrasêca, 2010) e o próprio Conselho Nacional de Educação (2008) apontam para a existência de uma certa tensão entre as duas lógicas avaliativas presentes nos propósitos da AEE, a lógica formativa de melhoria de escola e a lógica sumativa, de prestação de contas e responsabilização, defendendo que "pode e deve ser mantida a conciliação de finalidades (...)" (Conselho Nacional de Educação, 2010, ponto 3), não podendo descurar-se, no actual contexto, o papel da AEE no apoio à capacitação das escolas e à avaliação interna. A tensão entre as duas lógicas, designadamente no que diz respeito à função (controlo vs. melhoria) e dinâmicas (avaliação interna e externa) está na origem de dilemas e contradições que a actividade de avaliação de escolas suscita. 46-47	Soares et al	2012

PROBLEMATIZAÇÃO – DIFICULDADES	ÂMBITO POLÍTICO – PARTICIPAÇÃO	
Referências a aspetos relativos à participação da comunidade educativa.		
Os pais acabaram por não participar em qualquer etapa do processo e somente numa os funcionários – administrativos e auxiliares de acção educativa – emitiram as suas opiniões sobre o CD, através da resposta a um questionário. A escassez de recursos e o facto de estas escolas estarem a iniciar um processo totalmente novo para elas também condicionaram o alargamento do leque de participantes. 253	Góis	1997
(...) cremos que a maioria das escolas estará com dificuldade em concretizar as suas intenções, na medida em que não conceptualiza a sua auto-avaliação como um trabalho colectivo, no intuito de tomar consciência das dinâmicas existentes e dos percursos que ainda falta percorrer para que a auto-avaliação de escola seja um meio de aprendizagem e de inovação. 177	Alves e Correia	2006
Assim, e considerando a perspectiva de Alaiz et al. (2003), os processos de auto-avaliação apresentam uma concepção restrita de auto-avaliação, já que se baseiam no papel desenvolvido pelos docentes. Esta concepção, segundo o autor citado, comporta alguns riscos, uma vez que pode redundar no corporativismo, no imobilismo, pautando-se por rotinas de trabalho. Pode reverter numa avaliação de escola de teor mais burocrático, numa avaliação orientada para a elaboração de um relatório (Costa, 2007). 69	Luís e Costa	2009

<p>Como salienta Simões (2010, p. 263), “o sentido comunitário da escola pública não está ainda construído”, constatando-se que se, por um lado, as organizações-escola não têm tradição de envolver alunos e pais/encarregados de educação na edificação das suas práticas de autoavaliação (...) e, portanto, mantêm-nos distantes nas duas primeiras fases do processo –, também, por outro, não costumam promover uma reflexão e tomada de decisão conjunta, essenciais à melhoria efetiva que se pretende.¹⁶⁸</p> <p>Constata-se, mais uma vez, o pouco envolvimento e/ou a fraca participação dos alunos, dos parceiros locais (autarquia e outros) e dos pais/encarregados de educação no processo, que, num momento de reflexão e tomada de decisão, são, mais do que nunca, peças fundamentais, não fossem estes uns dos principais implicados no diagnóstico, interessados na melhoria e, sobretudo, protagonistas da mudança.</p> <p>É aqui, nesta fase, que, na nossa opinião, reside um dos grandes obstáculos à melhoria preconizada pelas práticas autoavaliativas dos estabelecimentos de ensino, as quais, não sendo potenciadas nem canalizadas para o debate aberto, acabam esgotadas num mero processo de recolha de dados. Urge incrementar uma prática participativa e cívica nas escolas portuguesas e tal só poderá ser conseguido se todos os elementos da comunidade educativa forem chamados e estiverem envolvidos na vida da organização, tornando-se e sentindo-se parte fundamental da mesma, essenciais ao seu funcionamento. A receita universal para o conseguir será difícil de apontar, mas porque não começar, por exemplo, como sugere Simões (2010, p. 271), por “envolver os alunos directamente e implicá-los responsabilmente no fulcro dos dispositivos de avaliação interna, incentivando a componente mais importante da auto-avaliação; (...) Pelo meio ficariam os docentes e os pais, naturalmente mais mobilizados também e, logo, no mesmo caminho emancipatório”.¹⁶⁹</p>	Gomes e Fialho	2012
---	----------------	------

PROBLEMATIZAÇÃO – DIFICULDADES	ÂMBITO CULTURAL – RESISTÊNCIA À MUDANÇA	
Referências à preservação das práticas instituídas, à falta de motivação para a AAE entre a comunidade educativa, bem como a medos e ansiedades perante a avaliação.		
A qualidade do processo de informação das escolas, bem como a qualidade do processo global de avaliação, como refere Ardoino (1980), é afectada por vários factores, nomeadamente: (...) a inércia das estruturas, que introduzem “elementos de resistência à inovação e à mudança, actuando como potenciais factores de distorção da informação”(…) 106	Clímaco	1991
Entre os factores de ordem subjectiva destacam-se a insuficiente sensibilização dos actores locais para o papel da auto-avaliação no desenvolvimento da escola e o receio que, através dela se avalie o desempenho dos professores; (...) 250 (...) sentimentos confusos ou mesmo ansiedade, associada à auto-avaliação, especialmente se esta incidir em actividades de aula (...) 250 (...) as medidas centralistas do sistema educativo português tendem a gerar um certo afastamento ou desinteresse de muitos professores pelas políticas da escola, não se envolvendo suficientemente na sua definição, nem reconhecendo a importância da sua avaliação.	Góis	1997
Entre os factores de ordem subjectiva destacam-se a insuficiente sensibilização dos actores locais para o papel da auto-avaliação no desenvolvimento da escola e o receio que, através dela se avalie o desempenho dos professores; (...) 99 (...) sentimentos confusos ou mesmo ansiedade, associada à auto-avaliação, especialmente se esta incidir em actividades de aula p. 100	Marques	2003
Para iniciar um processo de auto-avaliação são necessárias duas condições: sensibilizar a comunidade educativa para a autoavaliação, para que esta reconheça a sua necessidade e importância, e constituir a equipa responsável pelo processo. 111 Na tentativa de implementação de processos de auto-avaliação, as escolas deparam-se com muitos problemas práticos, que geram dúvidas, incertezas, indecisões, inseguranças, contribuindo, por vezes para um clima de tensão. 111 Para promover uma cultura de auto-avaliação é necessário ultrapassar preconceitos, receios e inseguranças, quebrar a indiferença e criar um clima de confiança, respeito por todos, transparência e abertura, sem o qual as escolas dificilmente conseguirão desenvolver processos de auto-avaliação contínuos e sistemáticos. 112 Para evitar ou combater reacções de rejeição e conseguir a confiança, a implicação e o comprometimento de todos, a comunidade educativa tem	Fialho	2009

de ser informada sobre as finalidades do processo, o modo como vai ser implementado e os efeitos esperados. 112 Cada escola possui a sua cultura própria, o seu ethos. O ambiente interno (clima) que se vive na escola, as relações entre os sujeitos, o seu grau de motivação, as suas necessidades e percepções da realidade, são factores a ter em conta quando se pretende implementar um processo de auto-avaliação na escola. O sucesso desta, depende da capacidade de liderança do órgão de gestão, em informar e mobilizar toda a comunidade educativa, só assim se poderá ser responsável e pedir responsabilidades. 112		
Contudo, a operacionalização dos processos de auto-avaliação escolar reveste-se de grande complexidade (...) por incorporar os nseios/expectativas das várias partes interessadas.10	Margalha et al	2012
Denota-se alguma inoperância, dificuldades no saber fazer e em abandonar o conforto do trabalho rotineiro, insistindo-se em prosseguir com práticas perpetuadas no tempo, as quais, muitas das vezes, estão apenas a comprometer os efeitos de um procedimento estratégico, cientificamente anunciado de melhoria, descredibilizando-o. 172	Gomes e Fialho	2013

ANEXO VII

ANÁLISE DE CONTEÚDO – MODELOS

3. MODELOS		Modelos de AAE identificados pelo autor, no que concerne aos seus princípios, instrumentos, atores e processos.
PRINCÍPIOS		Valores e qualidades que devem orientar a ação avaliativa.
Representação do objeto de avaliação	Sistema aberto e articulado	Referências à escola a partir de teorias implícitas ou explícitas da escola como um sistema aberto e articulado.
	Sistema debilmente articulado	Referências à escola a partir de teorias implícitas ou explícitas da escola como um sistema aberto debilmente articulado.
Construção do conhecimento	Racionalidade científica	Referências à necessidade de levar a cabo processos em que o rigor e a objetividade são perseguidos, assim como referências a métodos e procedimentos científicos ou a fontes de legitimidade científica, como especialistas e organizações reconhecidas como produtoras de conhecimento pericial.
	Racionalidade limitada	Referências que valorizam procedimentos informais e conhecimentos tácitos no desenvolvimento da AAE nas escolas, assim como afirmações que distinguem os processos de AAE das escolas de processos de investigação.
Locus da força motriz	Externo	Referências a impulsos vindos do exterior como força motriz da AAE.
	Interno	Referências a impulsos com origem no interior como força motriz da AAE.
Relação com a regulação da educação	Dependência	Referências à necessidade de a AAE se orientar pelo que está expresso na lei ou à ideia de que deve estar em articulação com a avaliação externa de escolas, assim como com outras políticas educativas. Referências também ao facto de a avaliação externa de escolas ter como objetivo promover a AAE.
	Independência	Referências à existência da AAE como resultado da vida interna das escolas e de forma independente de políticas educativas concretas.
Processo de escolha do modelo	Transferência	Referências à importação de modelos de AAE concebidos em contextos alheios à escola, bem como ao suplemento de legitimidade que daí pode advir.
	Construção interna	Referências à necessidade de que o modelo de AAE seja construído no interior da escola, pela comunidade educativa.
Participação		Referências à necessidade de a AAE ser levada a cabo com processos amplamente participados.
Singularidade		Referências à necessidade do modelo de AAE ter em consideração a singularidade da escola.
Complexidade		Referências à necessidade do modelo de AAE ter em consideração a complexidade da escola.

MODELOS – PRINCÍPIOS		REPRESENTAÇÃO DO OBJETO DE AVALIAÇÃO	
SISTEMA ABERTO E ARTICULADO Referências à escola a partir de teorias implícitas ou explícitas da escola como um sistema aberto e articulado.	SISTEMA DEBILMENTE ARTICULADO Referências à escola a partir de teorias implícitas ou explícitas da escola como um sistema aberto debilmente articulado.		
Não se limita a dados sobre resultados, mas abrange as diferentes dimensões de uma situação: os contextos em que se integra, os contextos internos que gera e cria, os recursos que mobiliza e o modo como os utiliza, bem como os processos que desenvolve numa perspectiva de contingência. 111		Clímaco	1990
Este projecto relembra-nos a necessidade de analisarmos a Escola no seu todo, e não apenas neste ou naquele ponto que parece não estar bem; de estarmos conscientes de que a Escola é um sistema em que "mexer" numa parte tem automaticamente reflexos no todo. 54		Póvoa	2001
	Entre outros contributos analíticos, os estudos sociológicos têm mostrado que a escola é uma organização complexa, um espaço onde se actualizam relações de poder, de conflito e de negociação, um lugar onde se expressam interesses e perspectivas divergentes e objectivos não consensuais. 26	Afonso	2001
Segundo Aubegny (1992), o paradigma sistémico apresenta-se com o mais apto para abordar a hipercomplexidade da vida social e, como tal, dos sistemas educativos e das escolas. Abordar a escola como um sistema pressupõe que, entre outras características, ela possui uma estrutura, gera energia e é capaz de auto-regulação. p.95 O Modelo das Cinco Zonas proposto por Gather Thurler (1991) enquadra-se nesta abordagem holística da avaliação que entende a escola como um sistema, constituído por cinco zonas inter-relacionadas e independentes. (...) O que este modelo evidencia são as interdependências e a coerência entre "os elementos/ critérios de avaliação salientados numa zona são necessariamente solidários com elementos pertencentes a outras zonas" (Gather Thurler, 1991:6). p. 95		Marques	2003
(...) é de evitar uma avaliação parcelar da escola sem ter presente, em primeiro lugar, uma visão holística, pois corre-se o risco de obter um conjunto de dados distorcidos e descontextualizados, que pouco ou nada contribuem para a reconstrução crítica da realidade escolar. Assim, é essencial focalizarmo-nos progressivamente numa determinada parcela da escola, ou seja, uma vez alcançada a visão global da escola, pode-se centrar/ focar a atenção numa determinada parcela que		Alves e Correia	2006

interessa avaliar. 159			
É uma metodologia válida a todos os níveis da escola, podendo ser aplicada parcialmente ou à escola como um todo; 105		Fialho	2009
	<p>A partir da concepção da escola como “arena política” (Costa, 2003) construímos categorias de análise que destacam a dimensão conflitual e informal da ação dos atores escolares e das escolas enquanto sistemas políticos: comparação, parcialidade, resistências, mudança, conflitualidade, manutenção do statu quo e clima. Esta perspetiva permite pensar as escolas como sistemas simultaneamente articulados e desarticulados, revelando que a existência de zonas de incerteza (Crozier e Friedberg, 1990) são utilizadas quer como recursos de poder (Morgan, 1986; Ferreira et al., 2003), quer como espaços de improvisação (Hatch, 2002). 124</p> <p>Tais características apontam a necessidade de recorrer a teorias explicativas do funcionamento das escolas que aceitem a possibilidade da existência de ações sem um sentido pré-definido e planificado (Weick, 1976), apesar das escolas possuírem um aparato formal cada vez mais complexo e um conjunto de procedimentos padronizados cada vez mais alargado. As teorias que mobilizamos a fim de compreender as desarticulações internas e externas das organizações educativas foram a Teoria dos Sistemas, a Teoria Contingencial e a Teoria Neo-Institucional. 125</p>	Castro e Alves	2013a
	<p>A Figura 1 permite-nos perceber que as organizações escolares têm de ser vistas segundo pelo menos três vértices funcionais: o burocrático, o político e o anárquico. Cada um deles destaca aspetos essenciais à caracterização das escolas enquanto objeto de estudo: a dimensão formal, legal e normativa; a dimensão conflitual e negocial; a dimensão fragmentária e desarticulada de muitas decisões e ações organizacionais. 52</p> <p>A interpretação dos dados permitiu-nos aguçar a perceção da complexidade das escolas enquanto organizações simultaneamente articuladas e desarticuladas.61</p>	Castro e Alves	2013b

MODELOS – PRINCÍPIOS		CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO	
<p>RACIONALIDADE CIENTÍFICA Referências à necessidade de levar a cabo processos em que o rigor e a objetividade são perseguidos, assim como referências a métodos e procedimentos científicos ou a fontes de legitimidade científica, como especialistas e organizações reconhecidas como produtoras de conhecimento pericial.</p>	<p>RACIONALIDADE LIMITADA Referências que valorizam procedimentos informais e conhecimentos tácitos no desenvolvimento da AAE nas escolas, assim como afirmações que distinguem os processos de AAE das escolas de processos de investigação.</p>		
<p>Neste sentido, não se pede só mais informação, mas melhor informação: com maior rigor e coerência, de ordem quantitativa e qualitativa, abrangente das diferentes dimensões do sistema, coerente com a descrição do próprio sistema, de modo a proporcionar imagens mais próximas do real. 111</p> <p>Na selecção e organização das áreas críticas do desempenho das escolas não é possível esquecer os contributos dos estudos das escolas eficazes, nem os modelos teóricos descritivos dos sistemas educativos, nem, igualmente, os objectivos específicos da avaliação.(p.115)</p>		Clímaco	1990
<p>(...) devendo constituir um processo, por um lado rigoroso e sofisticado (...) 243</p> <p>Para Alvik (1996) o objectivo da avaliação da escola é obter conhecimento válido da organização. Para ser válido, é necessário que ele seja compreendido e aceite pelos membros da organização e para ser conhecimento a informação tem de ser recolhida e interpretada através da utilização de métodos fiáveis de recolha e partilha de informação. 244</p> <p>A avaliação é uma actividade sistemática, envolvendo recolha, análise e interpretação de dados sobre o(s) objecto(s) de avaliação, neste caso a escola como um todo ou uma ou mais das suas áreas. P243</p> <p>Tem que ser planeada, de modo a servir os propósitos definidos (...). P.243</p> <p>(...) os resultados devem ser relevantes e pertinentes e ela deve originar recomendações que possam ser postas em prática (Nevo, 1996). 243</p> <p>Se se procura resposta a questões do género quantos, será mais adequado optar por metodologias que privilegiem os métodos quantitativos, enquanto se pretender conhecer como é que as coisas funcionam numa escola, compreender os seus porquês (Yin, 1989), não se poderá prescindir do recurso a métodos qualitativos, que possibilitam abordagens mais compreensivas. 248</p>	<p>Impõe-se uma negociação constante na procura de soluções práticas que, embora podendo parecer contraditórias com a filosofia de auto-avaliação defendida, possibilitem a sua concretização. 251</p> <p>(...) suficientemente acessível para ser desenvolvido pelos actores locais, sem que isso os obrigue a um investimento tal, que tenham de relegar para segundo plano a sua principal actividade – o ensino. p.244</p> <p>(...) a auto-avaliação deve ser uma actividade normal, integrada no projecto educativo da escola, e não uma actividade de investigação que retire tempo aos professores para o desempenho das suas principais tarefas (Nevo, 1996). 244</p>	Góis	1997

No desenvolvimento do estudo teve-se em conta o carácter recursivo do processo de avaliação, ou seja, que uma informação obtida num determinado passo poderá levar a redefinição das questões de avaliação ou a revisão dos instrumentos de recolha de dados, enquanto a análise dos resultados poderá alterar o enfoque da avaliação ou fazer surgir novas questões. 249			
(...) devendo constituir um processo por um lado rigoroso e sofisticado de ensino. P.92 (...) que exige o desenvolvimento de procedimentos de rigor e grande responsabilidade dos implicados. P.92 (...) necessidade das escolas iniciarem de forma coerente, organizada e sistémica, acções que conduzam a sua avaliação interna(...) p. 91 Todo o processo tem que ser planeado, de modo a servir os propósitos definidos, isto é, a responder as questões que se colocam e as necessidades que deve servir. P.91 (...) os resultados devem ser relevantes e pertinentes e ela deve originar recomendações que possam ser postas em prática (Neto, 1996)p. 91	Acreditamos, contudo, que existem procedimentos informais de carácter avaliativo que vale a pena conhecer, por constituírem o eventual embrião de práticas consistentes, ou seja, por propiciarem, em condições favoráveis, a passagem de fases informais e tácitas de avaliação que alguns actores fazem da escola, para fases que a explicitem e formalizem de forma adequada e coerente. p. 92 (...) suficientemente acessível para ser desenvolvido pelos actores locais, sem que isso os obrigue a um investimento tal, que tenham de relegar para segundo plano a sua principal actividade, o ensino.p.92	Marques	2003
Deve dar-se ênfase às metodologias de cariz qualitativo (...). Contudo, não sugerimos o abandono das metodologias de cariz quantitativo, pelo contrário, entendemos que elas devem estabelecer uma relação dialéctica com as metodologias de cariz qualitativo. (...) um dispositivo de auto-avaliação de escola se insere num processo que exige uma coerência entre a acção e a intenção, consideramos que as opções técnicas devem estar de acordo com os objectivos que se pretendem alcançar (...) 164 (...) para que a avaliação seja rigorosa e credível, e indispensável que a recolha de dados seja feita com o máximo de rigor, no sentido de evitar as informações imprecisas, irrelevantes e arbitrarias, que pouco ou nada dizem. Para tal sugerimos a utilização de uma multiplicidade de métodos de exploração da realidade escolar, quer de cariz qualitativo, quer de cariz quantitativo. 161 (...) é essencial que haja a preocupação em desenvolver uma auto-avaliação tão objectiva quanto possível, pois, desta forma, será possível alcançar a credibilidade necessária para que todos os actores se envolvam numa construção colectiva de sentido. 161-162		Alves e Correia	2006
A preocupação com a auto-avaliação, traduzida ou em processos formais e institucionais ou em práticas de avaliação e de recolhas de dados menos sustentadas, parece ser uma constante das unidades de gestão avaliadas - com os dados a apontar para quase metade das unidades		Luís e Costa	2009

<p>intervencionadas a praticarem uma avaliação formal, institucional. Esta tendência assume particular importância na medida em que pode manifestar o reforço do profissionalismo docente, pautado por princípios de exigência, aperfeiçoamento e progresso das práticas pedagógicas, bem como o desenvolvimento de uma ética profissional vinculada pela responsabilidade e pelo cuidado (Azevedo, 2007). No entanto, a avaliação informal, embora não disponha à partida de padrões de referência que clarifiquem o modo como o processo se deva desenrolar (Clímaco, 2005), não significa que seja menos credível. 68</p>			
<p>A implementação de um processo de auto-avaliação implica o desenvolvimento de um sistema rigoroso de recolha, tratamento e análise de informação organizado em torno do projecto educativo de escola, tendo por base a construção de indicadores conducente ao controlo da qualidade do serviço educativo prestado à comunidade. 109 Assim, antes de iniciar o processo de auto-avaliação, torna-se importante formular a questão essencial: porquê avaliar a escola?. A resposta a esta questão ajudará a definir o para quê avaliar a escola, São as respostas a estas questões que vão permitir construir os referenciais da avaliação (Figari, 1996), determinar o que, quando e como avaliar, assim como quem deve ser implicado no processo de avaliação. 111 Para ultrapassar estas dificuldades, as escolas/agrupamentos têm de procurar medidas de apoio, de que são exemplo o recurso ao “amigo crítico”, a instituições de ensino superior ou de empresas de assessoria, a centros de investigação e o apoio disponibilizado pelo ministério através das Direcções Regionais de Educação. 113 A direcção da escola, pelo conhecimento que possui dos seus recursos humanos, deverá estabelecer os contactos para a constituição da equipa de autoavaliação, sendo o recrutamento baseado no voluntariado. É importante que sejam pessoas credíveis, que gerem confiança e respeito na comunidade educativa e que alguns dos seus membros possuam conhecimentos em matemática, informática e metodologia de investigação. 113 No estudo das práticas de auto-avaliação em escolas de diversos países europeus, foram identificadas características comuns às boas práticas de auto-avaliação (Azevedo, 2005): (...) Dispositivos de acompanhamento e avaliação sistemáticos, rigorosos e robustos (...)111</p>		Fialho	2009
<p>Em alguns casos, esta estratégia levou mesmo à contratação de empresas privadas, especializadas em avaliação organizacional, o que reforça os mecanismos de auto-regulação, mas pode perverter os princípios da auto-avaliação, entendida como produção de conhecimento (e pensamento) da organização sobre si mesma. 83</p>		Veloso et al	2011

<p>A revisão dos referenciais de base dos processos de avaliação externa (e também interna), porque são, em si, um instrumento que classifica, deve ser um trabalho permanente e contar com a participação activa de especialistas das ciências sociais, de agentes das escolas e de profissionais do poder público, da IGE, neste caso. 86</p>			
<p>Ainda segundo a autora há dois pressupostos que têm de ser garantidos: um que a recolha de dados seja sistemática, use sempre a mesma metodologia e instrumentos e que seja periódica para poder conhecer a evolução ocorrida; (...) p.8</p> <p>Um outro aspeto importante consiste na meta avaliação como forma de avaliar a qualidade e o mérito da avaliação. Esta meta avaliação, no caso da autoavaliação pode ser formalizada internamente ou pela avaliação externa. No fundo o que será desejável é que esta constitua uma avaliação sumativa daquela.p.10</p> <p>Um outro ator que pode participar no processo de autoavaliação é o amigo crítico. MacBeth, Schratz, Meuret e Jakobsen (2005) referem que deve ser um amigo e um crítico da escola, designado ou selecionado por ela e que detém competências altamente sofisticadas.p.9</p>		<p>Mateus e Fialho</p>	<p>2012</p>
<p>Assim, se se considerar a escola como uma organização que não se distingue das demais poderão ser adaptados modelos que sejam utilizados na avaliação das empresas. Estes são modelos bastante estruturados, com “referenciais claramente definidos, muito formatados, de inspiração tecnológica, que supõem implicitamente a completa racionalidade das organizações” (Alaíz, 2003, p. 2). Um exemplo destes é o modelo da EFQM (European Foundation for Quality Management) que foi adaptado com o nome de CAF (Common Assessment Framework) e que está a ser aplicado em algumas escolas portuguesas.3</p> <p>São apontadas como vantagens deste modelo a especificação dos critérios e a apresentação de provas/evidências relativamente à pontuação atribuída em cada um deles. 3</p> <p>O processo deve ser realista e sustentado num plano de acção/realização que permita alcançar o fim em vista. Este plano deve identificar claramente quais as finalidades da avaliação, o que vai ser objecto de avaliação, definir indicadores e critérios de sucesso, seleccionar procedimentos e instrumentos de recolha de informação(...) 4</p>		<p>Margalha et al</p>	<p>2012</p>

É um processo de melhoria da escola, conduzido através quer da construção de referenciais, quer da procura de provas (factos comprovativos, evidências) para a formulação de juízos de valor; (...) é um processo conduzido internamente mas pode contar com a intervenção de agentes externos. 30		Miranda e Mangerico	2012
<p>O conceito de eficácia, não resumindo o sentido mais amplo do termo qualidade, aponta para um tipo de perceção da qualidade orientada preferencialmente para dados quantificáveis e para resultados e evidências imediatamente observáveis. Daí a introdução no âmbito da avaliação de escolas dos modelos gerados a partir do conceito de Gestão para a Qualidade Total, como é o modelo CAF (Common Assessment Framework), de paradigma positivista, que não valoriza outros aspetos difíceis de evidenciar de forma imediata.¹²⁹</p> <p>Nesta dimensão de conhecimento se encontra o modelo CIPP (Context, Input, Process and Product) proposto por Stufflebeam e Shinkfield (1995), cuja Checklist da segunda edição se encontra on line e refere o que a avaliação deve abranger (...) As melhorias a esta checklist encontram muitos pontos comuns com os standards propostos pelo Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (JCSEE), da AEA (American Evaluation Association), que define cinco padrões de qualidade da avaliação: Utilidade, Exequibilidade, Propriedade/Legitimidade, Exatidão e Meta-avaliação.¹³¹</p> <p>Considerando-se a possibilidade dos paradigmas avaliativos se solidarizarem (Ruíz, 1999), definem-se algumas características que devem encontrar-se nos processos de avaliação: Integralidade e Compreensividade; Cientificidade; Referencialidade; Continuidade; Cooperatividade; Relatividade.¹³¹</p>		Castro e Alves	2013a
<p>"Para a elaboração do seu relatório de autoavaliação, as escolas que estudámos utilizaram um modelo certificado internacionalmente, o modelo CAF, ou uma adaptação do mesmo, o modelo QUALIS (Qualidade e Sucesso Educativo-Açores), a fim de garantir a credibilidade da sua imagem externa e interna. 59"</p> <p>Nesta perspetiva, o modelo CIPP (Context, Input, Process and Product) proposto por Stufflebeam e Shinkfield (1995), cuja checklist da segunda edição se encontra online, aponta os âmbitos a abranger pelos processos de avaliação (...) Esta checklist possui pontos comuns com os standards propostos pelo Joint Committee on Standards for Educational</p>		Castro e Alves	2013b

<p>Evaluation (JCSEE), da AEA (American Evaluation Association), que aponta cinco padrões de qualidade da avaliação: Utilidade, Exequibilidade, Propriedade/Legitimidade, Exatidão e Meta-avaliação. Estes padrões exprimem a urgência de uma análise sobre a utilização da avaliação, já que “o uso dos resultados da avaliação é um dos supostos chave em que se baseia todo o exercício de uma avaliação” (Horton et al., 2008: 128).⁵⁸</p> <p>Considerando-se a possibilidade de uma articulação entre diversos paradigmas avaliativos (Ruiz, 1999), algumas características devem poder encontrar-se nos processos de avaliação: Integralidade e Compreensividade; Cientificidade; referencialidade; Continuidade; Cooperatividade; Relatividade.</p>			
---	--	--	--

MODELOS – PRINCÍPIOS		LOCUS DA FORÇA MOTRIZ	
EXTERNO Referências a impulsos vindos do exterior como força motriz da AAE.	INTERNO Referências a impulsos com origem no interior como força motriz da AAE.		
Ela pode resultar de necessidades ou impulsos que emergem no interior da própria organização escolar ou ser uma imposição externa; esta não é uma questão meramente técnica, pois pode originar expectativas e envolvimento diferentes, consoante resulta da necessidade dos professores promoverem uma investigação para identificação das razões do insucesso nos exames e apresentação de soluções, ou se é o resultado de decisões dos serviços centrais ou regionais do ministério com o objectivo de, por exemplo, levar a escola a melhorar o seu sistema de informação. Quanto aos movimentos em direcção à auto-avaliação verifica-se que eles iniciam-se do topo para a base ou das bases para o topo: o que se tem verificado é que as inovações ou mudanças mais duradouras e melhor sucedidas são aquelas que resultam de um movimento de baixo para cima ou, pelo menos, em que há uma grande participação das bases. ²⁴⁵		Góis	1997
Assim, por exemplo, em alguns países têm sido implementados projectos à escala nacional que, em geral, visam estimular e ajudar as escolas a desenvolver processos de auto-avaliação. Na sua maioria, porém, estes projectos baseiam-se em modelos relativamente 'fechados', estruturados sobre um conjunto de indicadores construídos externamente e fornecidos aos estabelecimentos de ensino por uma entidade exterior (ligada a administração ou a uma equipa de investigação). p.39		Palma	2001
	É, nesta perspectiva, que corroboramos a posição de Santos Guerra (2001: 106), para quem a avaliação de escola pode ser um "caminho para a aprendizagem", particularmente quando emerge da iniciativa e quando é promovida pelos próprios actores da comunidade educativa. 157	Alves e Correia	2006

Torna-se perceptível a existência de duas forças distintas a impulsionar a adoção das práticas organizacionais de avaliação interna nestas unidades de gestão, sendo uma delas intrínseca à própria organização, fruto dos clima e cultura criados pelos seus atores educativos, e a outra proveniente do exterior, em resultado da solicitação de uma entidade com poder para tal. Enquanto a primeira é capaz de conduzir os estabelecimentos de ensino a práticas consistentes, críticas, consolidadas e autónomas de autoavaliação, a segunda, como salienta Afonso (2010), por si só, tenderá a encaminhar a organização para a naturalização e a ritualização (e, até mesmo, a subversão) dos procedimentos. ¹⁶¹	Gomes e Fialho	2012
---	----------------	------

MODELOS – PRINCÍPIOS		RELAÇÃO COM A REGULAÇÃO DA EDUCAÇÃO	
DEPENDÊNCIA Referências à necessidade de a AAE se orientar pelo que está expresso na lei ou à ideia de que esta deve estar em articulação com a avaliação externa de escolas, assim como com outras políticas educativas. Referências também ao facto de a avaliação externa de escolas ter como objetivo promover a AAE.	INDEPENDÊNCIA Referências à existência da AAE como resultado da vida interna das escolas e de forma independente de políticas educativas concretas.		
Nesta perspectiva, a avaliação de escola deve assentar num paradigma dialéctico onde se reconheça a multiplicidade dos actores, que procuram, numa relação dialéctica entre a auto-avaliação e a avaliação externa, um sentido colectivo. 156-157		Alves e Correia	2006
Independentemente do dispositivo de auto-avaliação da escola, o quadro de referência do Programa obriga a um trabalho prévio de recolha e análise de dados, que coloca os actores perante a necessidade de dispositivos internos que viabilizem e sustentem este trabalho. A pressão para a auto-avaliação é por isto maior, intensificando-se a procura de conhecimento por parte dos actores educativos e, paralelamente, a oferta de “modelos” prontos a usar (e a comprar). Paralelamente a esta corrente uniformizante de preocupação com o controlo de resultados, na vida das escolas correm outras lógicas e outras práticas, sedimentos de histórias e de sentidos construídos em contextos diferenciados, voluntária ou involuntariamente, com suportes cognitivos mais ou menos explícitos. ⁴⁰		Simões	2007
Em relação à sustentabilidade dos processos de auto-avaliação (e ao princípio de que a avaliação externa tende a promover a auto-avaliação), verificou-se que a frequência de processos de auto-avaliação recentes era superior ao dobro da frequência dos processos de auto-avaliação sistemáticos, isto é, processos de auto-avaliação que já se desenvolviam antes do ano lectivo 2005-2006. Estes resultados vão no sentido dos dois primeiros objectivos da avaliação externa que são: "fomentar nas escolas uma interpelação sistemática sobre a qualidade das suas práticas e dos seus resultados" e "articular os contributos da avaliação externa com a cultura e os dispositivos de auto-avaliação das escolas" (Inspeção-Geral da Educação, 2007; Inspeção-Geral da Educação, 2008). ⁶⁹ Releve-se o facto de que foi a 20 de Dezembro de 2002 que foi publicada a Lei n.º 31/2002, lei da avaliação, que marcou o início de um caminho		Luís e Costa	2009

mais sustentado na avaliação de escolas em Portugal e, portanto, também, na promoção das iniciativas de auto-avaliação. 69			
<p>A Lei 31/2002 prevê a complementaridade da auto-avaliação com a avaliação externa. A avaliação das escolas ganha com a leitura cruzada destes dois olhares, “é no diálogo entre perspectivas internas e externas que as instituições se desenvolvem e melhoram” (Azevedo, 2005, p.77). Enquanto que a avaliação interna fomenta a utilidade da avaliação – é na escola que está quem melhor conhece o contexto, vive e sente a escola no seu quotidiano; a avaliação externa, entendida como suporte e interpelação da auto-avaliação, sustenta a validade da avaliação, a credibilidade e o reconhecimento que pode reforçar a segurança dos actores educativos (CNE, 2005). 113-114</p> <p>No Documento de Parecer sobre a Avaliação Externa das Escolas, o Conselho Nacional de Educação, faz a seguinte recomendação: A avaliação interna/auto-avaliação tem de assumir uma particular centralidade e a sua articulação com a avaliação externa torna-se essencial. Esta deve colaborar para promover e incentivar as dinâmicas das escolas no sentido de reforçar as suas capacidades de auto-avaliação, enquanto organização, e as aprendizagens de cada um dos grupos da comunidade educativa. Importa apoiar directamente a auto-avaliação das escolas, nomeadamente, proporcionando formação adequada aos seus responsáveis. (CNE, 2008, pp. 13-14) 114</p>		Fialho	2009
<p>"Em síntese, o modelo actual de avaliação externa das escolas prevê uma fase inicial de recolha e sistematização de informação, por parte dos agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas, que se traduz, entre outros aspectos, na produção de um relatório de auto-avaliação (avaliação ex-ante).63</p> <p>(...) está também presente o pilar da avaliação, em dois momentos distintos: durante o processo de auto-avaliação (ou avaliação ex-ante) e durante o processo de avaliação externa (ou avaliação ex-post).64"</p>		Afonso	2009
<p>Assim, muitas organizações criaram equipas de auto-avaliação ou observatórios da qualidade, funcionando o modelo de avaliação externa como referência, e apoiando a escola na melhoria dos indicadores para a próxima intervenção externa, prevista num lapso temporal de quatro anos. Esta interacção entre avaliação externa e interna é, aliás, elogiada por diversos dirigentes. 83</p>		Veloso et al	2011
(...) tendo sempre por referência os termos de análise previstos na lei		Mateus e	2012

(art. 6.º da Lei n.º 31/2002) . p. 8 Cada organização deve tomar decisões estratégicas sobre os seus referenciais e instrumentos mais apropriados. Esta é uma margem de liberdade que a Lei n.º 31/2002 deixou às escolas, apenas formula a exigência de que os modelos se devem submeter “a padrões de qualidade devidamente certificados” (art.º 7). p.8"		Fialho	
Este foi um estudo de natureza descritiva, com recurso a uma abordagem predominantemente qualitativa de tendência comparativa tendo como finalidade perceber a complementariedade da avaliação externa e da autoavaliação na ESCOLA Básica Pedro Nunes de Álcacer do Sal (Agrupamento a partir de 2006). 31 Se de facto encararmos a complementaridade destas duas modalidades de avaliação e se ambas coexistirem, podemos caminhar para uma Escola de Sucesso promovendo a qualidade da educação uma vez que os sistemas educativos tendem a enquadrar estas duas modalidades como complementares, à medida que se caminha para processos de autonomia das organizações escolares. 41		Miranda e Mangerico	2012
Entre os objectivos do programa da AEE em curso destaca-se precisamente o de promover a auto-avaliação de escolas, defendendo-se a articulação da avaliação externa com a cultura e os dispositivos das mesmas (Inspeção Geral de Educação, 2009a), apontando-se mesmo no sentido do reforço desta actividade (Ministério da Educação, 2011). A saliência deste objectivo vem traduzir-se na actividade de acompanhamento Auto-avaliação das Escolas levada a cabo pela IGE, em 2010, cujos resultados são apresentados no Relatório de 2009-2010 (Inspeção Geral de Educação, 2009a), que dão conta do impacto percebido da avaliação externa nos dispositivos de auto-avaliação das escolas, traduzindo-se em alterações no referencial (indicadores, critérios e metodologias) e no estabelecimento de planos de melhoria. 46 Assim, se a auto-avaliação de escolas constitui o ponto de partida para a avaliação externa, bem patente no documento de apresentação da escola, é simultaneamente um dos factores de avaliação no quadro da AEE, em que é esperado o impacto ou efeito desta. 46 Parece-nos, pois, oportuno analisar o impacto e os efeitos da avaliação externa no processo de auto-avaliação, designadamente junto das escolas que obtiveram níveis de classificação mais baixos no domínio		Soares et al	2012

Capacidade de auto-regulação e melhoria da escola. Mais concretamente, pretendemos saber de que forma estas escolas se apropriam dos contributos da AEE, em que medida a AEE conduziu à melhoria/ consolidação do processo de auto-avaliação, quais os propósitos das práticas de auto-avaliação desenvolvidas e qual a percepção do grau de impacto da AEE no processo de auto-avaliação. 47			
<p>Embora se acredite que “a AEE é susceptível de contribuir para a qualidade da educação que se faz nas escolas” (Conselho Nacional de Educação [CNE], 2011, p. 989), – havendo quem defenda que “a AEE constitui um estímulo à melhoria das escolas e potencia autoavaliação” (p. 993) –, “participar num processo de AEE ou dispor de dispositivos de auto-avaliação não são condições suficientes para assegurar a melhoria da qualidade, (...) sendo necessárias competências para compreender a avaliação e traduzi-la em práticas” (p. 993). São vários os autores (e.g., Azevedo, 2007; CNE, 2011; Costa, 2007; Inspeção-Geral da Educação [IGE], 2007, 2009, 2010; Nunes, 2008) que, ao retratarem o trabalho que tem vindo a ser desenvolvido pelas e nas escolas, antes e depois da AEE, evidenciam a adoção de dispositivos de autoavaliação ainda muito incipientes, pouco estruturados e, sobretudo, pouco consistentes, ao mesmo tempo que reforçam a importância do aprofundamento dos mecanismos de apoio às escolas no sentido de se verem garantidas modalidades eficazes de acompanhamento, necessárias a “uma avaliação que alimente a melhoria” (Azevedo, 2007, p. 70). 158</p> <p>Seguindo o propósito de traçar retratos das práticas autoavaliativas adotadas pelas escolas, efetuámos, em primeiro lugar, uma análise aos relatórios e contraditórios produzidos pela AEE – a partir da qual elaborámos dois estudos publicados por Gomes, Silvestre, Fialho e Cid (2011a, 2011b) (...) 159</p> <p>Aqui denota-se o papel preponderante que a AEE tem vindo a assumir na vida dos estabelecimentos de ensino, nomeadamente nas suas práticas de autoavaliação.161</p>		Gomes e Fialho	2012

MODELOS – PRINCÍPIOS		PROCESSO DE ESCOLHA DO MODELO	
TRANSFERÊNCIA	CONSTRUÇÃO INTERNA		
Referências à importação de modelos de AAE concebidos em contextos alheios à escola, bem como ao suplemento de legitimidade que daí pode advir.	Referências à necessidade de que o modelo de AAE seja construído no interior da escola, pela comunidade educativa.		
Ainda a propósito da auto-avaliação de escolas, convém chamar a atenção de uma tendência que tem vindo a emergir num número crescente de países, no sentido de os seus serviços inspectivos fomentarem, de forma cada vez mais explícita, a aplicação do modelo utilizado no âmbito das inspecções como aquele que deveria ser assumido no quadro de processos de auto-avaliação. (...) estimular os estabelecimentos de ensino a basearem os seus trabalhos de auto-avaliação nos mesmos indicadores e critérios de apreciação que são usados durante as intervenções inspectivas - o que alguns autores designaram por 'auto-inspecção' (Ferguson et al,2000) p. 39	(...) privilegia, ao contrário das anteriores, a construção, pelo conjunto dos actores de cada comunidade educativa, dos instrumentos e referenciais de avaliação que mais se adequam à sua própria realidade, aos seus problemas específicos e às necessidades daqueles que são os principais interessados na melhoria da qualidade que venha a resultar destes processos (Palma, 1999). p.39	Palma	2001
	É neste contexto que damos sentido à formula de Gather Thurler (1991) que inspirou o nosso estudo e para quem "a avaliação não se mede: constrói-se, negocea-se, pratica-se e vive-se", pois, a leitura que dela fazemos orienta-nos para a construção de uma avaliação feita a partir dos constrangimentos e sucessos que as práticas e vivências ditam, as quais vão permitir um negociar permanente de uma avaliação com sentido para os actores da escola. p. 92	Marques	2003
Independentemente do dispositivo de auto-avaliação da escola, o quadro de referência do Programa obriga a um trabalho prévio de recolha e análise de dados, que coloca os actores perante a necessidade de dispositivos internos que viabilizem e sustentem este trabalho. A pressão para a auto-avaliação é por isto maior, intensificando-se a procura de conhecimento por parte dos actores educativos e, paralelamente, a oferta de “modelos” prontos a usar (e a comprar). 40	Paralelamente a esta corrente uniformizante de preocupação com o controlo de resultados, na vida das escolas correm outras lógicas e outras práticas, sedimentos de histórias e de sentidos construídos em contextos diferenciados, voluntária ou involuntariamente, com suportes cognitivos mais ou menos explícitos. 40 O que se “entrevê” como possibilidade num processo de auto-avaliação da organização escolar é o “ideal” da integração da avaliação nos processos políticos, que, apesar de tudo, sempre serão os das escolas, partindo do princípio que ela será sempre e também um processo de construção de conhecimento e, logo, um espelho de argumentos para a negociação e para a acção. A “cultura de avaliação” pode assim ser entendida como um processo intrínseco de construção, e não como uma condição ou uma finalidade da avaliação. 45	Simões	2007
O programa Avaliação Externa das Escolas em curso desde 2006, pode		Fialho	2009

ser um bom ponto de partida para as escolas/agrupamentos construírem os seus próprios modelos de autoavaliação. Este programa opera com um referencial composto por cinco domínios-chave. Um dos quais refere-se precisamente à “capacidade de auto-regulação e progresso da escola” que questiona a “auto-avaliação da escola”. 108			
Assim, muitas organizações criaram equipas de auto-avaliação ou observatórios da qualidade, funcionando o modelo de avaliação externa como referência, e apoiando a escola na melhoria dos indicadores para a próxima intervenção externa, prevista num lapso temporal de quatro anos. Esta interacção entre avaliação externa e interna é, aliás, elogiada por diversos dirigentes. Em alguns casos, esta estratégia levou mesmo à contratação de empresas privadas, especializadas em avaliação organizacional, o que reforça os mecanismos de auto-regulação, mas pode perverter os princípios da auto-avaliação, entendida como produção de conhecimento (e pensamento) da organização sobre si mesma. 83		Veloso et al	2011
Assim, se se considerar a escola como uma organização que não se distingue das demais poderão ser adaptados modelos que sejam utilizados na avaliação das empresas. Estes são modelos bastante estruturados, com “referenciais claramente definidos, muito formatados, de inspiração tecnológica, que supõem implicitamente a completa racionalidade das organizações” (Alaíz, 2003, p. 2). Um exemplo destes é o modelo da EFQM (European Foundation for Quality Management) que foi adaptado com o nome de CAF (Common Assessment Framework) e que está a ser aplicado em algumas escolas portuguesas. São apontadas como vantagens deste modelo a especificação dos critérios e a apresentação de provas/evidências relativamente à pontuação atribuída em cada um deles. No entanto, considera-se que a excessiva racionalidade com que é concebida a organização/escola segundo este modelo e o facto de esta ser encarada numa perspectiva sistémica constituem uma desvantagem na aplicação do mesmo. Se, numa outra perspectiva, a escola for considerada como uma organização singular, diferente das outras, terão de ser adoptados modelos específicos – modelos abertos – em que a “auto-avaliação das escolas deve ser construída a partir da dinâmica dos professores e dos restantes membros da comunidade educativa (alunos, pais, etc.)” (Alaíz, 2003, p.3). As principais vantagens identificadas na aplicação destes modelos relacionam-se com a grande relevância dada aos diversos actores da auto-avaliação, que permitem a introdução de diversas perspectivas e concepções da escola. A principal desvantagem apontada prende-se com o facto de estes não promoverem a participação activa de todos os agentes, uma vez que não estão sujeitos a uma pressão exterior, perdendo assim a sua riqueza. 3		Margalha et al	2012
Não existindo a proposta de um modelo universal para o processo de autoavaliação das escolas – nem, salvo raras exceções, recomendações concretas que forneçam às escolas indicações sobre a forma como devem organizar o processo –, cabe aos seus atores educativos, de forma autónoma, construir ou escolher aquele que considerem mais adequado. Relativamente às unidades de gestão em análise, a leitura do quadro 4 permite-nos verificar que a maioria (74%) optou por adotar ou adaptar modelos já existentes e apenas dez (26%) partiram para a construção do seu modelo, um modelo próprio. Obtivemos, como se pode constatar, referência a três modelos/programas de avaliação: Common Assessment Framework (CAF); quadro de referência do Programa da AEE; e Programa		Gomes e Fialho	2012

<p>AVES – avaliação das escolas do ensino secundário.162</p> <p>Daí a introdução no âmbito da avaliação de escolas dos modelos gerados a partir do conceito de Gestão para a Qualidade Total, como é o modelo CAF (Common Assessment Framework), de paradigma positivista, que não valoriza outros aspetos difíceis de evidenciar de forma imediata.129</p> <p>Avaliar nas escolas e avaliar as escolas exige que a avaliação cumpra certos requisitos (Murillo e Román, 2008: 2-3): ser tecnicamente irrepreensível (validade, fiabilidade, utilidade e credibilidade); direcionar-se para a melhoria; contribuir para a reflexão; ser positiva e não repressora; ser equitativa e justa; ser adequadamente comunicada. Deve, por isso, procurar-se “conhecer a especial natureza e configuração” das escolas enquanto instituições “enraizadas numa determinada sociedade” e não protelar “o caráter único, irrepetível e cheio de valores e imprescindível de cada escola” (Guerra, 2002:11). Nesta dimensão de conhecimento se encontra o modelo CIPP (Context, Input, Process and Product) proposto por Stufflebeam e Shinkfield (1995), cuja Checklist da segunda edição se encontra on line e refere o que a avaliação deve abranger (o Contexto, as Entradas, o Processo e o Produto, e ainda ter em conta, os Acordos Contratuais, a Avaliação do Impacto, a Avaliação da Eficácia, a Sustentabilidade da Avaliação, a Transferibilidade da Avaliação e a Meta-avaliação). 131</p>		Castro e Alves	2013a
<p>Para a elaboração do seu relatório de autoavaliação, as escolas que estudámos utilizaram um modelo certificado internacionalmente, o modelo CAF, ou uma adaptação do mesmo, o modelo QUALIS (Qualidade e Sucesso Educativo-Açores), a fim de garantir a credibilidade da sua imagem externa e interna. 59</p> <p>A avaliação deve, por isso, cumprir certos requisitos (Murillo e Román, 2008: 2-3): ser tecnicamente irrepreensível (validade, fiabilidade, utilidade e credibilidade); direcionar-se para a melhoria; contribuir para a reflexão; ser positiva e não repressora; ser equitativa e justa; ser adequadamente comunicada. Nesta perspetiva, o modelo CIPP (Context, Input, Process and Product) proposto por Stufflebeam e Shinkfield (1995), cuja checklist da segunda edição se encontra online, aponta os âmbitos a abranger pelos processos de avaliação – o Contexto, as Entradas, o Processo e o Produto – e ainda aponta para se ter em conta, os Acordos Contratuais, a Avaliação do Impacto, a Avaliação da Eficácia, a Sustentabilidade da Avaliação, a Transferibilidade da Avaliação e a</p>		Castro e Alves	2013b

Meta-avaliação, pressupondo uma entidade independente para a realização da avaliação interna dos estabelecimentos escolares.58			
--	--	--	--

MODELOS – PRINCÍPIOS	PARTICIPAÇÃO		
Referências à necessidade de a AAE ser levada a cabo com processos amplamente participados.			
Para que a avaliação se traduza, efectivamente, em desenvolvimento da escola e dos profissionais que nela trabalham uma opção adequada poderá ser a utilização de uma estratégia de avaliação participada. 248 Os professores não devem ser os únicos informantes e produtores de informação sobre a escola, mas deve ser dada oportunidade de participação a outros elementos da comunidade educativa.253	Góis	1997	
Não há, assim, nenhuma modalidade de avaliação das escolas (incluindo a auto-avaliação) que nos desobrigue de levantar a questão de saber quais são as suas possibilidades e limites em relação aos objectivos pretendidos com a sua operacionalização. É também por isso que tenho reafirmado que uma ampla formação dos professores em avaliação se torna cada vez mais urgente, desde que fundada em novos pressupostos e metodologias. Sem essa competência, a acrescentar a todas as outras que são constitutivas de uma concepção de professor como intelectual e como profissional, será plausível esperar que os diferentes sistemas de avaliação acabem por justificar também a expansão (e eventual burocratização) de estruturas especializadas para a sua gestão ou, então, induzam a criação de estruturas de meta-avaliação mais adequadas ao exercício de poder dos especialistas, recrutados por organizações específicas com grande autonomia em relação ao Estado mas, possivelmente, radicalmente afastados dos interesses dos actores educativos e dos contextos locais e institucionais. Sem a participação dos interessados será também mais fácil separar a reflexão em torno da questão da responsabilização dos actores educativos, das escolas, dos sistemas educativos e dos governos, da reflexão em torno das possibilidades e limites da avaliabilidade desses mesmos actores, organizações e contextos - e é possivelmente aí que reside uma das questões centrais que devem ser confrontadas através de uma análise crítica e sociologicamente fundamentada das políticas avaliativas contemporâneas. 26	Afonso	2001	
A escola como comunidade educativa é composta por um conjunto de parceiros, com interesses eventualmente divergentes. A sua participação na organização deve verificar-se aos mais diversos níveis e, entre estes, o da auto-avaliação. (...) Alvik (1996) reconhece que, apesar de algumas dificuldades na implementação de projectos, nomeadamente quando envolve a participação de actores desempenhando papéis diversificados, é indispensável obter a participação em projectos de avaliação, de modo a assegurar que este seja um processo negociado e democrático e que a visão da escola não seja unilateral. Os professores não devem ser os únicos informantes e produtores de informação sobre a escola, mas deve ser dada oportunidade de participação a outros elementos da comunidade educativa. p. 97	Marques	2003	
(...) o dispositivo de auto-avaliação de escola deve proporcionar a todos os elementos da comunidade educativa o direito de poderem participar. Porém, mais do que um direito, os actores devem participar nos vários momentos do processo de auto-avaliação: todos “os participantes decidem se se faz e como se faz. Inicialmente, todos negoceiam o processo e, de imediato, os relatórios subsequentes” (Santos Guerra, 2001: 105). Assim, mais do que uma participação pontual, pretende-se que exista uma participação activa, constante e em condições de liberdade, pois é ao proporcionar a participação democrática da comunidade educativa que se conseguem encontrar as aspirações, as preocupações e os interesses mútuos. 160	Alves e Correia	2006	
No entanto, o seu desenrolar implica uma participação activa dos vários intervenientes no contexto educativo. Considera-se que há dados que estão lançados, nomeadamente novos dispositivos legais que regem a administração e a gestão das escolas, que prevêm uma maior participação das famílias e da comunidade. 74	Luís e Costa	2009	
Como sublinha Azevedo, a autoavaliação tem de ser um processo “colegial, participativo e construtivo”, assente numa “lógica de auscultação,	Fialho	2009	

envolvimento e responsabilidade” (2005, p.76), capaz de mobilizar e professores, alunos, pessoal não docente, pais/encarregados de educação, autarcas e outros cidadãos que se relacionam com a escola, pois são eles que realmente conhecem os factos por dentro e que melhor podem interpretar a cultura escolar. 112		
(...) outro que os atores sejam envolvidos desde o início do processo para que o compreendam nas finalidades e se comprometam com as prioridades de ação que vierem a sair da reflexão efetuada. P. 8 Quanto mais os atores se apropriarem dos processos e se identificarem com os objetivos de melhoria maior será o sucesso desta prática. P. 9 Uma vez que a escola é um conjunto articulado de múltiplas perspetivas, então as opiniões de pais, professores, alunos sobre as mesmas questões são de extrema importância para a triangulação do processo avaliativo tornando-o mais credível e menos enviesado. P.10	Mateus e Fialho	2012
"não se trata de um acto solitário de algumas pessoas da escola, mas que terá de ser uma acção de toda a escola, um processo transparente dado a conhecer a todos os actores e que contemple os seus interesses." (Alaíz, 2003, p.74) 4 É pois fundamental que o processo de auto-avaliação seja implementado num clima de total clareza e transparência, em estreita colaboração com toda a comunidade educativa. É neste âmbito que a implementação de planos de comunicação se reveste de especial importância. Não só para divulgar as intenções e as acções da equipa de trabalho e os resultados obtidos pelos diversos estudos, mas também para troca de ideias, expectativas e opiniões. A criação de canais privilegiados de comunicação fomenta a colaboração de todos os membros da comunidade, permitindo assim um maior envolvimento de todos nos resultados obtidos e nas acções de melhoria a desenvolver posteriormente(...) 11	Margalha et al	2012
(...) é um exercício coletivo, assente no diálogo e no confronto de perspetivas sobre o sentido da escola e da educação; (...) 30	Miranda e Mangerico	2012
No entanto, a autoavaliação institucional deve guiar-se por um processo participado e construtivo, “comprometido com determinados valores, de natureza essencialmente formativa e conducente a uma melhoria global e sustentada de todos os dispositivos, estratégias e práticas que visem uma educação de qualidade em termos científicos, pedagógicos e democráticos” (Afonso, 2010, p. 17).172	Gomes e Fialho	2013

MODELOS – PRINCÍPIOS	SINGULARIDADE	
Referências à necessidade do modelo de AAE ter em consideração a singularidade da escola.		
Nenhum modelo conceptual é melhor do que outro: a sua adequação depende dos objectivos, do enfoque e dos destinatários ou utilizadores da informação. 107	Clímaco	1991
É necessário ter em conta a cultura da escola, como se desenvolvem as actividades, como se relacionam e interagem as pessoas, como se organiza a escola, como se concretiza o processo de ensino e de aprendizagem, como são tomadas as decisões. 108	Fialho	2009
Assim, e de acordo com o mesmo autor, antes de se proceder à adopção de um qualquer modelo de avaliação numa escola deve ter-se em conta a instituição e as suas características, bem como o meio no qual esta se insere. 4	Margalha et al	2012
Deve, por isso, procurar-se “conhecer a especial natureza e configuração” das escolas enquanto instituições “enraizadas numa determinada sociedade” e não protelar “o carácter único, irrepetível e cheio de valores e imprescindível de cada escola” (Guerra, 2002:11). 131	Castro e Alves	2013a

MODELOS – PRINCÍPIOS	COMPLEXIDADE	
----------------------	--------------	--

Referências à necessidade do modelo de AAE ter em consideração a complexidade da escola.		
A observação e estudo do desempenho deverá ter em consideração os factores de contingência que o caracterizam: o grau de incerteza da organização escolar, a história da instituição, os níveis de escolaridade a que se referem, a maturidade e o desenvolvimento profissional dos seus membros, a relação com a comunidade em que se insere e a tradição cultural, política e social das sociedades em que se integram. P. 100	Clímaco	1991
(...) a realidade escolar é extremamente complexa e, como tal, urge ter em conta todas as perspectivas, ou seja, urge conhecer as diversas perspectivas/ pontos de vista dos diferentes elementos da comunidade educativa (docentes, discentes, encarregados de educação, pessoal não docente, entre outros) e utilizar uma variedade de metodologias de exploração da realidade escolar. 161	Alves e Correia	2006
Podem identificar-se alguns fatores que interferem na qualidade das escolas, os quais são de diversa ordem: antropológico-éticos, sócio-profissionais, culturais, políticos e administrativos (Murillo, 2007:41-42). Isto significa que se queremos considerar a avaliação de escolas como um instrumento de qualificação das mesmas teremos de levar em conta a diversidade de componentes da educação institucional (Rodríguez, 2011:27): contexto sócio-cultural e axiológico, fins gerais da educação, metas da educação, metas institucionais, objetivos do ensino, processos, meios didáticos e organizacionais e resultados mediatos e imediatos.130	Castro e Alves	2013a
Murillo (2007: 41-42) identificou alguns fatores que interferem na qualidade das escolas: antropológico-éticos, socioprofissionais, culturais, políticos e administrativos, mostrando a complexidade e ambiguidade do conceito de “qualidade” quando aplicado ao campo da educação. Deste modo, a avaliação de escolas tem de levar em conta diversas componentes: contexto sociocultural e axiológico, fins gerais da educação, metas da educação, metas institucionais, objetivos do ensino, processos, meios didáticos e organizacionais e resultados mediatos e imediatos (Rodríguez, 2011: 27).56	Castro e Alves	2013b

3. MODELOS	Modelos de AAE identificados pelo autor, no que concerne aos seus princípios, instrumentos, atores e processos.
INSTRUMENTOS	Dispositivos concretos utilizados no processo de AAE.
Sistema de Indicadores	Referências à utilização de sistemas de indicadores nos processos de AAE.
Questionários	Referências à utilização de questionários nos processos de AAE.
Grelhas e guiões	Referências à utilização de grelhas e guiões nos processos de AAE.

MODELOS – INSTRUMENTOS	SISTEMA DE INDICADORES	
Referências à utilização de sistemas de indicadores nos processos de AAE.		
Para captar a complexidade de uma situação real é preciso desenvolver sistemas de indicadores que incluam varias dimensões e vários níveis de análise. (p. 112)	Clímaco	1990
O recurso aos indicadores de desempenho como mecanismo de avaliação e auto-avaliação das instituições decorre da convicção de que aqueles constituem dados de informação de base que permitem a produção de conhecimento útil (...). P.89 Um sistema de indicadores deve poder se usado por diferentes utilizadores: pelos decisores políticos a nível central, regional ou local, ou pelos professores na sala de aula. Por isso são necessárias medidas sistemáticas relativas as dimensões macro, meso e micro do sistema. Isto significa a importância de dispor não só de medidas a vários níveis de agregação, como também de medidas específicas relativas a cada uma das dimensões. P.99-100 Um sistema de informação coerente pode ser desenvolvido em torno de um modelo descritivo do desempenho das escolas, suportado por um conjunto de indicadores quantitativos e qualitativos, organizados de forma sistemática e interactiva.106	Clímaco	1991
A pesquisa nesta área tem levado à elaboração de diferentes modelos de sistemas de indicadores, uns mais centrados no contexto (Oakes, 1989), outros mais abrangentes, como os indicadores das escolas eficazes (Scheerens, 1989) ou os utilizados nos estudos da OCDE (OECD, 1995) ou, no caso português, o sistema de indicadores de desempenho desenvolvido no ex GEP (Clímaco & Santos, 1992). 247	Góis	1997
Para proceder à avaliação destas dimensões é, obviamente, necessário recorrer a indicadores. O artigo 9.º estipula 14 indicadores, enquanto conjunto de “parâmetros de conhecimento científico, de carácter pedagógico, organizativo, funcional, de gestão, financeiro e sócio-económico” 107	Fialho	2009
(...) a informação (...) pode ser organizada segundo Clímaco (2005) “com base num sistema de indicadores” (p.194) por ser uma forma “fácil e operativa de incentivar a autoavaliação em ordem à melhoria” (p.194). p.8	Mateus e Fialho	2012

MODELOS – INSTRUMENTOS	QUESTIONÁRIOS	
Referências à utilização de questionários nos processos de AAE.		
(...) questionário a aplicar aos professores, questionário a aplicar a pessoal não docente (...) 253	Góis	1997
Denota-se também uma tendência para a aplicação de questionários, principalmente aos atores educativos (pessoal docente e não docente) e aos seus clientes mais diretos (alunos e pais/ encarregados de educação).167	Gomes e Fialho	2013

MODELOS – INSTRUMENTOS	GRELHAS E GUIÕES	
Referências à utilização de grelhas e guiões nos processos de AAE.		
(...) grelha de planificação de recolha e tratamento de informação, lista de verificação do PEE, (...) grelha de recolha de observação de uma reunião entre Directores de Turma e Pais/ Encarregados de Educação, guião de entrevista aos Coordenadores dos Directores de Turma, guião para debate das Dinâmicas dos Conselhos de Turma (...)253-54	Góis	1997

3. MODELOS	Modelos de AAE identificados pelo autor, no que concerne aos seus princípios, instrumentos, actores e processos.
PROCESSOS	Descrições das ações sistemáticas a desenvolver, de como 'se faz' AAE.
Ciclo avaliativo	Referências a um conjunto de fases sucessivas que compõem o ciclo avaliativo.
Divulgação	Referências à fase da divulgação no processo avaliativo.

MODELOS – PROCESSOS	CICLO AVALIATIVO	
Referências a um conjunto de fases sucessivas que compõem o ciclo avaliativo.		
O processo da auto-análise contém várias fases, de análise das condições iniciais (história, cultura, contexto) à institucionalização em que todos os actores se apropriam do processo e da sua abordagem, passando pela definição de critérios, por recolha de dados, por decisões diversas e pela formação necessária ao desenrolar da 'auto-análise'." p. 44	Benavente	1990
O sistema de avaliação compreende actividades sistemáticas, envolvendo recolha, análise e interpretação de dados sobre o(s) objecto(s) de avaliação, neste caso a escola como um toda ou uma ou mais das suas áreas. P. 91	Marques	2003
Atendendo a que, como defende Vilar (1992), a avaliação é uma atividade intencional que contempla três etapas importantes – a recolha de dados relativamente aos componentes (humanos e materiais), aos processos e aos contextos; a interpretação dos dados recolhidos e sua valoração; e a reflexão sobre os resultados obtidos e consequente tomada de decisões rumo à melhoria – (...) 159	Gomes e Fialho	2013

MODELOS – PROCESSOS	DIVULGAÇÃO	
Referências à fase da divulgação no processo avaliativo.		
A divulgação do trabalho produzido pelas equipas de auto-avaliação de escolas e a criação de canais de comunicação para optimização do processo tem sido apontada por diversos autores como uma das etapas essenciais do mesmo. ¹ Cabe à equipa de auto-avaliação realizar um plano de comunicação que, à luz dos objectivos estabelecidos, integre os suportes de comunicação adequados a cada uma das fases de desenvolvimento do processo e prever múltiplos métodos de comunicação, no sentido de haver uma maior aceitação por parte de todos e eliminar eventuais resistências. 6	Margalha et al	2012

ANEXO VIII

GRELHA DE TRATAMENTO DAS UNIDADES DE REGISTO – PROBLEMATIZAÇÃO E MODELOS

Grelha de tratamento de unidades de registo – Problematização e Modelos

		PROBLEMATIZAÇÃO																														
		RAZÕES										FUNÇÕES										DIFICULDADES										
		Fatores Exógenos					Fatores Endógenos					Gestão						Política				Âmbito Técnico				Âmbito Político		Cult				
		Mudanças modos regulação				Influências internacionais	Conjuntura mudança	Polit. autonomia/ desc.	Inexist.prát. avaliativas	Nova centralidade escola	Pressões av. externa	Nec. pilotagem sistema	Apoiar tomada decisão	Garantir qualidade	Prestar contas	Prom. Mudança/ melhoria	Produzir conhecimento	Prom. Aprendizagem org.	Impl. gestão estratégica	Adquirir legitimidade	Org. Rel. Estado-actores	Prom. Auto-controlo	Resistir av. extema	Promover emancipação	Competências	Recursos	Inerentes à tarefa	Inerentes ao objeto	Micropolítica	Política educativa	Participação	Clima intersubjetivo
Diversidade atores	Av. desempenho	Prestação contas	Monit. qualidade																													
1990	Clímaco																															
1990	Benavente																															
1991	Clímaco																															
1997	Góis																															
2001	Póvoa																															
2001	Afonso																															
2001	Palma																															
2003	Marques																															
2006	Alves e Correia																															
2007	Rufino																															
2007	Simões																															
2009	Luís e Costa																															
2009	Fialho																															
2009	Afonso																															
2010	Veloso et al																															
2012	Mateus e Fialho																															
2012	Margalha et al																															
2012	Miranda Mangerico																															
2012	Soares et al																															
2013	Gomes e Fialho																															
2013	Castro e Alves																															
2013	Castro e Alves																															
REFERÊNCIAS/ TEXTOS		3	4	4	10	9	2	10	5	4	4	2	7	9	6	14	10	6	2	4	1	1	2	1	8	5	3	2	2	2	4	6
REFERÊNCIAS		32					25					54						9				18				8		6				
REFERÊNCIAS		57										63										32										
TEXTOS		16					17					15						8				9				7		6				
TEXTOS		19										18										11										

Grelha de tratamento de unidades de registo – Problematização e Modelos

		MODELOS																								
		TIPIFICAÇÃO				PRINCÍPIOS												INSTRUMENTOS			PROCESSOS					
		Dicotomia		Enumeração		Representação do objeto		Construção do conhecimento		Locus da força motriz		Relação c a regul da educ		Proc. escolha do modelo												
		Fechados	Abertos	CAF/ QUALIS	CIPP	Sistema fortemente articulado	Sistema debilmente articulado	Racionalidade científica	Racionalidade limitada	Externo	Interno	Dependência	Independência	Externalização	Construção interna											
1990	Clímaco																									
1990	Benavente																									
1991	Clímaco																									
1997	Góis																									
2001	Póvoa																									
2001	Afonso																									
2001	Palma																									
2003	Marques																									
2006	Alves e Correia																									
2007	Rufino																									
2007	Simões																									
2009	Luís e Costa																									
2009	Fialho																									
2009	Afonso																									
2010	Veloso et al																									
2012	Mateus e Fialho																									
2012	Margalha et al																									
2012	Miranda Mangerico																									
2012	Soares et al																									
2013	Gomes e Fialho																									
2013	Castro e Alves																									
2013	Castro e Alves																									
REFERÊNCIAS/ TEXTOS		4	4	2	2	5	3	12	3	3	3	10	1	8	5	10	4	4	5	2	1	3	1			
REFERÊNCIAS		8		4		8		15		6		11		13		10	4	4	8			4				
REFERÊNCIAS		12				71																				
TEXTOS		4		2		8		12		4		10		9		10	4	4	6			4				
TEXTOS		6				20																				

ANEXO IX

GRELHA DE TRATAMENTO DAS REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS - LEGITIMAÇÃO

[illegible]

[illegible]